

Univerzita Karlova v Praze
Filozofická fakulta, katedra pedagogiky

Vzdělávání dětí s autistickými poruchami
se zaměřením na komunikaci

Education of children with Autistic Disorders
with the view of communication

Rigorózní práce

Konzultant rigorózní práce:
PhDr. Marta Kremličková

Mgr. Yveta Pecháčková
Obor pedagogika

Praha 2009

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem rigorózní práci vypracovala samostatně a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu.

V Rychnově nad Kněžnou 15. 7. 2009

.....

Děkuji PhDr. Martě Kremličkové, za odborné a cenné připomínky, které mi při zpracovávání rigorózní práce poskytovala, děkuji i svým kolegům za jejich užitečné rady a informace k případovým studiím žáků.

Abstrakt

Práce se zabývá vzděláváním dětí s různým druhem autismu, se zaměřením na rozvoj komunikace. Čerpá z teoretických a odborných poznatků, týkajících se obecných principů výchovy a vzdělávání dětí s autismem.

Zvláště se zamýšlí nad současnými možnostmi výchovy a vzdělávání dětí s autismem, přičemž zvláště charakterizuje Teacch program a strukturované učení. Těžiště práce spočívá ve vymezení komunikačních systémů a základních východisek výuky komunikace.

Empirický výzkum je charakterizován jako kazuistické studie se zaměřením na rozvoj komunikačních schopností. Na základě získaných výsledků poukazuje na možnosti využití různých komunikačních systémů ve výuce a vzdělávání v prostředí strukturovaného učení.

V závěru jsou zdůrazněny a shrnuty nejvýraznější pokroky sledovaných dětí v oblasti rozvoje komunikačních schopností, které vzhledem k individuálním potřebám dětí představují výchozí bod výchovy a vzdělávání dětí s autismem.

Klíčová slova:

autismus, pervazivní vývojová porucha, poruchy autistického spektra, Teacch program, strukturované učení, komunikační systémy, komunikační schopnosti

Abstract

The work deals with educating children with various kinds of autism, focusing on development of communication. It draws information both from theoretical and practical experience concerning general principles of upbringing and education of autistic children.

It mainly pays attention to the present possibilities of education and upbringing children with autism, while especially characterizing Teacch programme and structured learning. The centre of this work is in defining communication systems and basis for teaching communication.

The empiric research is characterized as casuistic studies focusig on development of communication abilities. Based on acquired results, it shows possibilities of using various communication systems in education and upbringing in the surroundings of structured learning.

The conclusion stresses and summarizes the most important progress of observed children in development of communication abilities which – according to individual needs of the children – are the starting point of education and upbringing of autistic children.

Key words:

autism, pervasive developmental disorder, disorder of autistic spectre, Teacch programme, structured learning, communication systems, communication abilities

OBSAH

I. Úvod	8
II. Teoretická část	10
1. Charakteristika autismu	10
1.1 Historie a současnost autismu, vymezení pojmu	11
1.1.1 Etiologie	12
1.1.2 Diagnostika	14
1.1.3 Triáda příznaků a charakteristické projevy	17
1.2 Klasifikace poruch autistického spektra	19
1.3 Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra	20
1.3.1 Dětský autismus (Kannerův syndrom, časný infantilní autismus)	20
1.3.2 Rettův syndrom	21
1.3.3 Dezintegrační porucha (Hellerův syndrom)	21
1.3.4 Aspergerův syndrom	21
1.3.5 Atypický autismus	22
1.3.6 Jiné pervazivní vývojové poruchy	22
1.4 Mentální retardace a autismus	23
2. Současné možnosti výchovy a vzdělávání dětí s autismem	27
2.1 Výchova a vzdělávání dětí s autismem	27
2.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)	30
2.3 Obecné principy výchovy a vzdělávání dětí s autismem	32
3. Základní principy výchovy a vzdělávání dětí s autismem	35
3.1 Teacch program – obsah a charakteristika	36
3.1.1 Obecné principy strukturovaného učení.....	39
3.1.2 Didaktické zásady a speciálně pedagogické metody	42
3.1.3 Naplňování potřeb dětí s autismem	46
3.2 Aplikovaná behaviorální analýza (ABA)a teorie učení	48
3.3 Chirofonetika	49
3.4 Terapie pevným sevřením	49
3.5 Skladba a struktura didaktických pomůcek.....	50

3.6 Situace a zkušenost dítěte s autismem	52
4. Základní východiska komunikace u dětí s autismem	55
4.1 Vymezení pojmu komunikace	55
4.1.1 Formy komunikace	56
4.1.2 Funkce komunikace	59
4.2 Narušená komunikační schopnost.....	60
4.3 Komunikace u dětí s autismem	62
4.3.1 Výuka komunikace u dětí s autismem	65
5. Komunikační systémy	69
5.1 Vymezení pojmu augmentativní a alternativní komunikační strategie (AAK) ..	69
5.2 Druhy systémů AAK	72
5.3 Facilitovaná komunikace	76
5.4 Technické pomůcky a počítače	77
5.5 Sociální a globální čtení.....	78
III. Empirická část	82
6. Rozvoj komunikačních schopností v prostředí strukturované výuky	82
6.1 Charakteristika prostředí	82
6.2 Stanovení cílů a metod výzkumné práce	83
6.3 Charakteristika dětí zařazených do výzkumu	87
6.4 Charakteristika výukových činností	88
6.4.1 Kazuistika č. 1 a pozorování dítěte s Aspergerovým syndromem	89
6.4.2 Kazuistika č. 2 a pozorování dítěte s atypickým autismem	99
6.4.3 Kazuistika č. 3 a pozorování dítěte s dětským autismem	110
6.4.4 Kazuistika č. 4 a pozorování dítěte s Rettovým syndromem.....	119
6.5 Závěry výzkumného šetření	128
IV. Závěr	140
V. Literatura	142
VI. Seznam příloh	148

I. Úvod

Demokracii a humanitu každé společnosti můžeme posuzovat dle úrovně zájmu o občany, kteří jsou na její péči nejvíce závislí. Do této skupiny patří vedle nemocných a starých lidí také zdravotně postižení občané.

Specifickou skupinu mezi zdravotně postiženými občany tvoří děti, mládež a dospělí s autismem. Stejně jako na všechny ostatní lidské bytosti, i na tuto skupinu lidí se vztahují veškerá lidská práva, která dovolují lidem rozvíjet a využívat jejich schopnosti a uspokojovat základní materiální a duchovní potřeby. Mezi základní lidská práva patří právo na vzdělání.

Děti s autismem potřebují ve všech etapách svého vývoje trpělivé výchovné vedení, citové zázemí a vhodnou péči s individuálním přístupem, která se posléze pozitivně projeví v kvalitě a úrovni jejich pozdějšího života. V této oblasti došlo v naší zemi od devadesátých let dvacátého století k výrazným pokrokům, k nimž lze zařadit intenzivní hledání nových vzdělávacích forem, které by byly adekvátní potřebám těchto dětí. Strukturované učení je speciální výchovně vzdělávací program vytvořený pro děti s autismem a svým uspořádáním je jedním z nejvíce využívaných programů ve školním prostředí.

Ve své diplomové práci (2006) jsem se zabývala využitím strukturovaného učení u dětí s mentální retardací, přičemž výsledkem mého sledování bylo potvrzení vhodnosti tohoto způsobu výuky, který sledovaným dětem přinesl přehlednost, jasnost a srozumitelnost. Pomocí strukturovaného učení byly sice vytvořeny optimální podmínky k rozvoji individuálních potencialit dětí s mentální retardací, ale nejmenších pokroků bylo v mém výzkumu u sledovaných dětí dosaženo v oblasti vývoje řeči. Tento fakt mi pomohl dále se zamýšlet nad otázkou, jak zoptimalizovat výuku komunikace v prostředí strukturovaného učení tak, aby dostatečně stimulovala k řečovým projevům?

Pozitivní aspekty používání strukturovaného učení ve vzdělávání dětí s autismem jsou zřejmé a není třeba je dále zkoumat. Pokud však chceme dosáhnout optimálního rozvoje těchto dětí, je nutné se dle mého názoru zaměřit právě na výuku komunikace, jako na stěžejní oblast, která představuje základ budoucího individuálního rozvoje každého jedince. Kde jinde začít, když dítě nerozumí slovům, neumí vyjádřit své potřeby a přání? Zvláště pro děti s autismem bývá oblast komunikace plná nepochopení a nepochopení.

Kvalitativní postižení v této oblasti je jedním z charakteristických příznaků poruchy zvané autismus.

Pro svou rigorózní práci jsem volila téma o vzdělávání dětí s autistickými poruchami se zaměřením na komunikaci, protože jsem cítila nutnost prozkoumat různé možnosti využití komunikačních systémů a napomoci tak v rozvoji jedné z nejdůležitějších životních potřeb, která má výrazný vliv na celý další vývoj jedince.

Co znamená pojem autismus, jak jsou charakterizovány jednotlivé poruchy autismu, proč je strukturované učení vhodnou výukovou metodou pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem a co si lze představit pod pojmem výuka komunikace a komunikační systémy, to jsou otázky, na které čerpám odpovědi z rozsáhlé odborné literatury v teoretické části své rigorózní práce.

Pracuji jako učitelka v autistické třídě a na případových studiích dětí s různým druhem autismu se pokusím provést zhodnocení pokroků sledovaných dětí v různých oblastech vývoje se zaměřením na komunikaci, a to v prostředí strukturovaného učení. Výzkumné šetření bude probíhat na základě běžného výchovně vzdělávacího procesu a dále na základě cíleného výzkumného záměru, kterým je posouzení rozvoje komunikace v souvislosti s používanými komunikačními systémy.

V přílohách dávám nahlédnout na podobu jednotlivých komunikačních systémů, obrázky s fotografiemi umožní vhled do konkrétního prostředí a na konkrétní výukové pomůcky.

II. Teoretická část

1. Charakteristika autismu

Dnešní svět je značně variabilní a mnohorozměrný. Musíme vynaložit určité úsilí, abychom se v něm zorientovali a žili kvalitním životem. Co ale znamená kvalita života? Pro většinu lidí je to proměnlivý a v podstatě spokojený stav mysli, který je charakterizován fyzickou, duševní a emocionální pohodou, společnými prožitky a výlety. Ale co představuje kvalita života pro osoby s autismem, které mají omezenou schopnost sdělovat, cítit, chápat souvislosti, natož chápat okolní svět?

Dnes již existuje celá řada odborné literatury, která se zabývá autismem. Švarcová (2006) uvádí, že studiem odborné literatury docházíme spíše k takovému závěru, že víme, co autismus není, než co autismus ve skutečnosti je. Na úvod do problematiky autismu, se pokusím uvést stručnou charakteristiku, která umožní alespoň nahlédnout do života těchto jedinců.

Stále přijímáme ze světa a z okolí informace, které si určitým způsobem vyhodnocujeme, řadíme je k těm, které už známe a tím si vytváříme určitý pohled na život. Jsme v kontaktu s událostmi, s ostatními lidmi a vzájemně na sebe působíme. Při této vzájemné interakci jsme každý den plni pocitů štěstí, lásky, radosti nebo smutku, nenávisti či soucitu.

Lidé s autismem nerozumí okolnímu světu a svět nechápe je. Informace na ně působí bez souvislostí a ostatní lidé nejsou pro ně důležití. Kvalita vztahů a tím i kvalita života je narušena a porucha těchto vztahů představuje pro osoby s autismem největší problém.

Lidé s autismem mají problémy porozumět komunikaci a sociálnímu chování, mají problémy s představivostí. To, co z okolí vnímají a pozorují, jim nedává smysl. Nejsou schopni porozumět tomu, co ostatní cítí, co si myslí, jaké mají úmysly či přání. Neumí číst z očí, gest, postojů či výrazů obličeje. Pochopit sociální chování vyžaduje schopnost abstraktního pohledu a flexibilitu, s čímž se nepružný kognitivní styl dětí s autismem nemůže vyrovnat. Vhodným výchovným a vzdělávacím vedením, které je soustředěno především na pozitiva, lze dostatečně rozvinout jejich osobnostní potenciál.

1.1 Historie a současnost autismu, vymezení pojmu

Termín autismus poprvé použil E. Bleuler v roce 1911, který jej považoval za primární příznak schizofrenie, jakési stažení do sebe a sociální izolaci. Tato sociální izolace vedla Leo Kanner (v roce 1943) k tomu, že poruchu nazval „poruchou afektivního kontaktu“ neboli „infantilním autismem“. Mnozí si autismus spojují se symptomem uzavřenosti (řecké slovo „autos“-sám). Podle současné všeobecně přijaté vědecké definice autismu, je uzavřenost možnou, ale není nezbytnou charakteristikou autistického postižení.

Jelínková (2000, s. 4) uvádí: „Kanner předpokládal, že tyto děti přicházejí na svět s vrozenou neschopností navazovat normální biologicky podmíněný kontakt s lidmi. Mnohaletým studiem došel Kanner k závěru, že sociální izolace nemusí být definitivní, že takto postižené děti se i v oblasti sociálních vztahů rozvíjejí určitým způsobem a mnohé se nakonec začnou zajímat i o společenství lidí“.

Od dob Leo Kanner roste počet výchovně vzdělávacích strategií a objevují se stále nové informace, ale příčiny nebyly dosud plně odhaleny a jednoznačně definovány. Psychoanalytická teorie v minulosti (polovina dvacátého století) charakterizovala autismus jako emocionální poruchu, spatřovala jeho příčinu v přístupu chladných a bezcitných rodičů, autismus byl také spojován se schizofrenií nebo zaměňován za jakýsi druh mentální retardace. Děti s autismem byly považovány za nevzdělavatelné, neschopné smysluplně komunikovat a navázat kontakt s okolím. V průběhu dalších let dvacátého století docházelo ke změnám postojů na výchovu a vzdělávání dětí s autismem, což souviselo s nástupem experimentální psychologie, která začala klást důraz na systematické a objektivní posuzování účinnosti zvoleného výchovného postupu. Psychologové se zaměřovali na myšlení, paměť a pozornost. Svými experimentálními výzkumy přispívali ke vzniku kognitivní psychologie. Rozvíjely se behaviorální pohledy na autismus, které říkaly, že obtíže spojené s autismem vznikají jako důsledek kognitivních a jazykových deficitů.

Problematika autismu se na konci dvacátého století posunula z medicínské a psychologické oblasti do oblasti speciální pedagogiky, což znamenalo obrovský posun v pohledu na autismus. Od původně definované „nevzdělavatelnosti“ začaly vznikat různé vzdělávací programy a instituce. Výzkumné studie ze sedmdesátých let dvacátého století (probíhající v USA) jasně ukázaly, že psychoanalytický model vzniku autismu je chybný a na autismus začalo být pohlíženo jako na vrozenou vývojovou poruchu (Čadilová; Žampachová, 2008).

Dnes je **autismus** definován jako **pervazivní vývojová porucha**, což znamená, že na rozdíl od specifických vývojových poruch se postižení projevuje ve všech funkčních

oblastech. Vágnerová (2004, s. 317) uvádí: „Pervazivní vývojové poruchy závažným a komplexním způsobem poškozují psychický vývoj takto postižených dětí. Termín pervazivní (všepřonikající) vývojová porucha je společným označením pro závažnější poruchy, které se projevují již od raného dětství“.

Pojem autismus je tedy souhrnný název pro skupinu onemocnění, která je označována jako „**poruchy autistického spektra**“ (dále PAS) nebo výrazem „pervazivní vývojové poruchy“ (medicínské pojetí).

Typickou pervazivní poruchou je **dětský autismus**, který se projevuje před věkem tří let a je v psychologickém slovníku (Hartl; Hartlová 2004, s. 63) definován jako: „porucha sociální interakce, porucha komunikace, výskyt stereotypního opakujícího se chování, nejvýrazněji vystupuje do popředí chybení sociálně-emoční a verbální i neverbální komunikační vzájemnosti, nedostatečné užívání řeči, porucha je třikrát až čtyřikrát častější u chlapců než u dívek, stereotypní způsoby chování jsou rigidní, mají charakter nefunkčních rituálů, jejich narušení je těžce snášeno, přidruženy bývají různé fobie, poruchy příjmu jídla, záchvaty vzteku, agrese, sebezraňování, deficity pokračují během dospělosti, takže syndrom se může vyskytovat v každé věkové skupině, u postižených jsou zastoupeny všechny stupně IQ, s výraznou převahou případů s mentální retardací, zahrnuje stavy dříve označované jako autistická porucha, infantilní autismus, infantilní psychóza, Kannerův syndrom“.

1.1.1 Etiologie

Odborníci se shodují na tom, že neexistuje žádná jednotná abnormalita mozku, která by určovala příčinu autismu. Z dosavadních výzkumů vyplývá, že příčinou autismu mohou být různé stavy, které poškozují vývoj mozku před, v průběhu nebo po narození.

Podrobné laboratorní neurochemické studie mozku ukazují, že existuje několik variant dysfunkcí mozku, které mohou vést k rozvinutí autismu. V současné době převládá názor, že existuje jistá propojenost s genetickou oblastí, že genetické faktory mohou hrát určitou roli (např. autismus se často vyskytuje se syndromem fragilního X chromozomu, což je vrozená genetická vada spojená s mentální retardací), ale samy o sobě k vyvolání autismu pravděpodobně nestačí. U autistů byly v některých studiích zaznamenány jisté hemisférické abnormality. Zjistilo se, že levá hemisféra je méně aktivní, tedy obě hemisféry v období odpočinku dostávají stejné množství krve. Ty části mozku autistů, kam se dostává relativně málo krve (oproti „normálnímu“ mozku) jsou sídlem řečových a analytických center. Nedostatečný rozvoj řečových a analytických dovedností u autistů může tedy souviset s nedostatečnou činností levé hemisféry. V pravé hemisféře, která je

centrem vizuálních a hudebních dovedností, nebyla zjištěna žádná abnormalita. Také byly zaznamenány abnormality v mozečku i v limbickém systému, ale předmětem zkoumání dále zůstává, co je příčinou těchto abnormalit (Bragdon; Gamon 2006).

Gillberg a Peeters (2003) poukazují na tu skutečnost, že asi u jednoho ze čtyř jedinců s autismem se nachází současně medicínská porucha, např., poškození plodu infekcí zarděnek před narozením, zánětlivá infekce mozku a jiné chromozomální a metabolické poruchy. Ve spojitosti s těmito poruchami pravděpodobně dochází k poškození těch funkcí mozku, které jsou důležité pro normální fungování a vývoj sociálních vztahů, komunikace a představitosti. Autoři dále vyzdvihují důležitost lékařských vyšetření, pro zjištění přítomnosti či vyloučení těchto i jiných možných poruch.

Často jsou uváděny genetické faktory, což dokládají výzkumy jednovaječných a dvouvaječných dvojčat s poruchami autistického spektra a rodin, kde se autismus vyskytl u dvou až tří sourozenců nebo v příbuzenstvu. Gillberg; Peeters (2003, s. 54) uvádějí: „Tento poznatek podporuje předpoklad o silném genetickém příspěvku ke vzniku autismu. Není ovšem zcela jasné, jak velký je tento genetický příspěvek u jednotlivých případů, kolik genetických změn je důsledkem jiných genetických poruch nebo co je přesně dědičné“. Z výsledků výzkumů dvojčat a sourozenců vědci odhadují, že genetické faktory se podílí na vzniku autismu v 91 – 93 % (Thorová 2006).

Koncem devadesátých let dvacátého století gastroenterolog Wakefield na základě svého výzkumu došel k závěru, že existuje spojitost mezi chronickými žaludečními a střevními potížemi a autismem. Vyslovil podezření, že v důsledku očkování tzv. trojkombinace (zarděnky, spalničky, příušnice) dojde k zánětu střev, vzniklé toxiny se následně dostanou do krve a poškodí mozek. Tato hypotéza se však nikdy nepotvrdila (Thorová 2006).

Závěr vědeckých studií je ten, že autismus vzniká v důsledku geneticky podmíněných změn v mozkovém vývoji a autismus je zařazován mezi neurovývojové poruchy na neurobiologickém základě. Autismus je onemocnění poměrně vzácné, jeho výskyt se v epidemiologických studiích uvádí patnáct až dvacet pět případů autismu na deset tisíc narozených dětí. Podle těchto údajů předpokládáme, že v České republice žije 15 000 – 20 000 osob s autismem (Thorová 2007).

1.1.2 Diagnostika

Nejčastěji uváděným příznakem autismu je postupný rozvoj charakteristických deficitů, které se projevují již od prvního roku života. Méně časté je zastavení dosud normálního vývoje a nastoupení regrese, přičemž dochází k závažnému ztracení dosud získaných dovedností a schopností (např. dojde ke ztrátě slov). Autismus bývá diagnostikován do tří let věku dítěte.

Diagnostika pervazivních vývojových poruch je velmi obtížná, což vyplývá z rozsáhlosti a různorodosti symptomatiky. Autistické chování a projevy dítěte se v určitých vývojových obdobích stávají zřetelnějšími, jindy jakoby ustupují. Podstatnou úlohu hraje nejbližší okolí dítěte, výchovně vzdělávací program, ale také osobnostní charakteristiky dítěte (kognitivní schopnosti, přidružené poruchy aj.). Součástí diagnostického posouzení a hodnocení jsou psychiatrická a psychologická vyšetření, na něž navazují neurologická, genetická a laboratorní vyšetření. Komplexní diagnostické posouzení by mělo být nutností, vzhledem k šíři specifik a různého stupně postižení. Pro zastřešení dětí s takovou širokou škálou symptomů se rozšířil a v současné době je nejvíce používán termín poruchy autistického spektra.

Velkým přínosem pro rozvoj diagnostiky autismu byly studie odborníků ze Severní Karolíny pod vedením profesora Erica Schoplera. Vytvořili soubor prostředků na vyhodnocování schopností a dovedností autistického klienta, na jehož základě sestavili hodnotící a výchovně vzdělávací program. Zásady tohoto programu byly později nazvány TEACCH program (Treatment and Education Autistic and related Communication Handicapped Children). Program se stal celosvětově uznávaným programem pro výchovu a vzdělávání dětí s autismem. Metodické a diagnostické zásady Teacch programu byly shrnuty v několika manuálech (Jelínková 2001):

CARS – Posuzovací škála dětského autismu (Childhood Autism Rating Scale)

PEP – Psychoedukační profil pro děti (Psychoeducational Profile for Children)

AAPEP – Psychoedukační profil pro adolescenty a dospělé (Adolescents and Adults Psychoeducational Profile)

Strategie a metody výuky pro děti s autismem (Teaching Strategies for Parents and Professionals)

Aktivita pro děti s autismem (Activities for children with autism)

Nejrozšířenější škálou je Posuzovací škála dětského autismu – CARS, jejíž výhodou je to, že kladě důraz na přímé pozorování chování dítěte, bere v úvahu širší kritéria a opírá

se o empirická data. Je škálou posuzovací a je určen pro screening. Dítě je posuzováno v těchto patnácti položkách:

1. *Vztah k lidem* – hodnocení chování dítěte ve strukturovaných i nestrukturovaných situacích, při kterých je dítě ve styku s jinou osobou.
2. *Napodobování* – sledování schopnosti napodobovat chování verbální i neverbální
3. *Emocionální reakce* – pozorování reakcí dítěte na příjemné a nepříjemné podněty
4. *Motorika* – posuzování koordinace a přiměřenosti pohybů těla, notorických stereotypů a abnormalit
5. *Používání předmětů a hra* – pozorování zájmů dítěte o hračky a jiné předměty, dále způsobů, jak jich využívá
6. *Adaptace na změny* – Sledování potíží při přechodu z jedné aktivity na druhou a sledování s jakými obtížemi lze měnit navyklé změny chování
7. *Zraková percepce* – sledování neobvyklých způsobů vizuální pozornosti a schopnosti sledovat zrakem určitý předmět
8. *Sluchová percepce* – sledování neobvyklého sluchového chování a neobvyklých reakcí na určité zvuky i na lidský hlas
9. *Chuťová, čichová a hmatová percepce* – hodnocení reakcí na smyslové podněty z bezprostřední blízkosti
10. *Strach a nervozita* – hodnocení nadměrného strachu nebo jeho absence
11. *Verbální komunikace* – sledování všech aspektů řeči (abnormality, slovník, melodie, rytmus, echolálie...)
12. *Neverbální komunikace* – sledování projevů neverbální komunikace a reakcí na neverbální komunikaci jiných osob (gesta, mimika, postoje...)
13. *Úroveň aktivity* – sledování aktivity dítěte, všímání si hyperaktivity či netečnosti
14. *Úroveň a konzistence intelektových funkcí* – posuzování intelektového profilu schopností a porovnávání odchylek od normy (zjišťuje také případné extrémní dovednosti)
15. *Celkový dojem* – zahrnuje celkové posouzení na základě subjektivního dojmu posuzovatele

(Jelínková, 2001)

Sečtením bodů u jednotlivých položek určíme celkové skóre, kterým získáme přibližný stupeň závažnosti poruchy. Jelínková (2001, s. 40) uvádí: „Při celkovém počtu bodů 15 – 29,5 je dítě posuzováno jako neautistické, 30 – 36,5 je hodnoceno jako mírně až středně autistické a při hodnotách 37 – 60 patří dítě do kategorie silně autistické“.

Přesnější individuální hodnocení v jednotlivých funkčních oblastech získáme pomocí dalších posuzovacích systémů a psychoedukačních profilů. Pro určení funkční diagnostiky dětí od jednoho do dvanácti let věku se používá psychoedukační profil PEP. Oproti standardním testům má několik výhod, jako například možnost flexibilního použití, test není časově omezen, materiály jsou konkrétní a zajímavé, testovat se jimi mohou i těžce postižení jedinci a většina prvků nezávisí na úrovni řeči. Pro speciální pedagogy je důležité, že mohou pomocí testů vypracovat individuální plány pro děti s různým stupněm postižení. Test obsahuje prvky vývojové škály a prvky škály chování.

Vývojová škála obsahuje sedm funkčních oblastí (Jelínková 2001):

1. *Napodobování* – hodnotí schopnost dítěte napodobovat verbálně i motoricky
2. *Vnímání* – testování zrakové a sluchové modality
3. *Jemná motorika* – testování úrovně jemné motoriky ruky (šroubování, stříhání, navlékání korálků apod.)
4. *Hrubá motorika* – testování úrovně hrubé motoriky (chůze, stoj na jedné noze, chůze po schodech apod.)
5. *Koordinace oko – ruka* – testování předpokladů pro výuku psaní a kreslení (čmárání, vybarvování, obkreslování, stavění z kostek apod.)
6. *Poznávací schopnosti* - sledování receptivní složky řeči a poznávacích funkcí (porozumění řeči, ukazování částí těla na požádání, hledání ukrytých předmětů apod.)
7. *Verbální schopnosti* – sledování expresivní složky řeči a rozumových funkcí (počítání, čtení, opakování vět apod.)

Škála chování je rozdělena do čtyř oddílů:

1. *Sociabilita a citová oblast*
2. *Hra a zájem o věci*
3. *Funkce smyslových orgánů*
4. *Řeč*

Škála chování slouží především k diagnostikování rušivého chování a upozorňuje na oblasti, kde se toto chování vyskytuje.

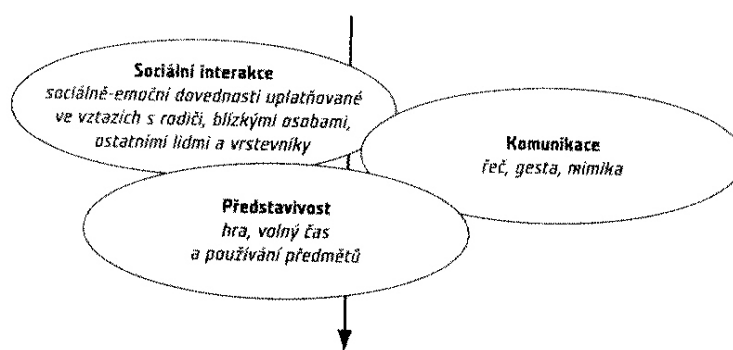
Psychoedukační profil PEP je určen pro děti do dvanácti let, proto vznikla nutnost vytvořit psychoedukační profil pro dospívající a dospělé – AAPEP (Adolescents and Adults Psychoeducational Profile). AAPEP se svým obsahem zaměřuje na takové dovednosti a schopnosti, které jsou důležité pro život v domácím, pracovním i společném životě s ostatními.

Pro děti s Aspergovým syndromem však nejsou vhodné posuzovací stupnice určené k diagnostice autismu. Ve Švédsku a v Austrálii vznikly posuzovací škály, pomocí nichž lze specifikovat příznaky Aspergerova syndromu (T. Atwood 2005), například Australská škála Aspergerova syndromu – ASAS.

1.1.3 Triáda příznaků a charakteristické projevy

Přes velkou rozmanitost projevů uvnitř autistického spektra projevují se kvalitativní postižení především **ve třech oblastech**: v oblasti **komunikace**, v oblasti **sociálních vztahů** (neschopnost vzájemné společenské interakce) a v oblasti **představivosti**. Problémy jsou doprovázeny omezeným okruhem zájmů a aktivit, neúčelným repetitivním chováním a bizarními rituály. Nedostatky v těchto třech oblastech (obrázek č. 1) patří k definujícím prvkům autismu.

Obrázek č. 1: Triáda postižených oblastí vývoje a poruch autistického spektra



Zdroj: Thorová 2006

Nejčastěji uváděné problémy:

V oblasti komunikace:

- dítě je netečné ke společenským zvyklostem při komunikaci
- mluví na lidi, ale ne s nimi
- nechápe, že řeč je nástrojem sdělení informací druhým, často se řeč nevyvine
- může být schopné požádat o svou potřebu, ale nedokáže vyjádřit své pocity nebo myšlenky

- chybí chápání emocí, idejí i víry ostatních lidí
- nerozumí významu gest, výrazu tváře, tónu hlasu
- pokud mluví, neužívá řeč ke společenskému kontaktu

V oblasti sociálních vztahů:

- dítě je netečné k lidem i k dětem
- je pasivní při společenském kontaktu, velmi zřídka samo navazuje kontakt
- přistupuje k lidem zřídka, podivným, nepřiměřeným repetitivním způsobem, bez zájmu o reakci toho, ke komu přistupuje
- nechápe sociální chování ostatních lidí

V oblasti představivosti:

- dítě je neschopné představivosti při hře s věcmi, hračkami, s dětmi nebo dospělými
- zaměřuje se na drobné nebo triviální předměty kolem, které jsou pro ostatní nedůležité
- má omezený rozsah činností, které stále opakuje
- postrádá smysl pro sledování konverzace, smysl pro humor

Kromě triády postižení je dítě s autismem zaujato repetitivními činnostmi. Například třepe prsty, točí předmětem, mává rukama. Může trvat na vykonávání určitých rituálů (chodit stále stejnou cestou, opakovat určité pohyby) nebo si vypěstuje zálibu v řazení předmětů do určitých vzorců, sbírá drobné předměty apod. Může se ptát stále na jednu a tutéž věc a vyžadovat stále stejnou odpověď.

Časté jsou také různé poruchy chování, jako například: utíká, křičí, ubližuje sobě nebo ostatním, vyhazuje a ničí věci, chová se nepřiměřeně situacím apod. Schopler (1998, s. 16) uvádí: „Byl to právě nejneobvyklejší způsob chování, který přitahoval největší pozornost, byly to přesně ty projevy chování, které se vyskytují jen u autistických dětí, ne u jiných. Ve skutečnosti bylo popsáno tolik druhů neobvyklých chování, kolik bylo dětí s autismem. Některé z nich tleskají rukama, jiné otáčejí předměty nebo je strkají do úst, opět jiné zaměňují zájmena, některé nemluví, některé nekonečně opakují televizní reklamy, u jiných se projevují další formy poruch řeči. Některé jsou hyperaktivní, zatímco jiné nereagují ani na bolestivé podněty“.

Gillberg; Peeters (2003) označují autismus jako syndrom nadměrného realismu. Hovoří o problému v porozumění, o tzv. „meta-reprezentaci“. Nadaní autisté chápou, že realitu reprezentuje řeč, ale mají velký problém pochopit, že ji nelze vždy brát doslovně (příloha č. 1). Realita je sice reprezentovaná jazykem, ale za jazykem se skrývá jiný svět.

Svět „meta-reprezentace“, který v sobě může skrývat ironii nebo jiný skrytý význam (např. na otázku: „Můžeš mi říct, kolik je hodin?“ odpoví: „Ano, mohu.“).

Problémy v sociálních vztazích se projevují různými způsoby. Dítě je uzavřené, nenavazuje kontakt s vrstevníky ani s dospělými, vyhýbá se očnímu kontaktu, většinou se nemazlí. Jeví se jako netečné k projevům jiných a často reaguje nepřiměřeně (příloha č. 2 - vizuální znázornění příznaků).

U dětí s autismem se setkáváme v oblasti sociálního chování se dvěma extrémními póly. Pól osamělý (sedí v koutku, odvrací se, nenavazuje kontakt) a pól extrémní (nepřiměřené sociální aktivity, navazování kontaktu vždy a všude).

Sociální vztahy jsou pro jedince s autismem složitější a obtížnější, než samotná komunikace. Slova jsou sice abstraktní, ale stále stejná. Sociální vztahy a situace jsou proměnlivé a zdraví lidé se v nich orientují intuitivně. Berou v úvahu celou řadu nevyslovených pravidel jako je prostředí, osoby, čas apod. Autisté se obtížně vyrovnávají se situacemi, které přináší každodenní život. Sociální vztahy jsou tak složité, že i autisté s vyšší inteligencí a dobrou komunikační schopností, při společenském styku selhávají.

Některé děti s autistickou diagnózou mohou mít různé zvláštní schopnosti, které jsou na mnohem vyšší úrovni než jejich ostatní dovednosti. Je to například v oblasti hudby, výtvarného umění, numerických schopností nebo sestavování složitých skládaček. Jiné mají pozoruhodnou paměť na data, nebo na věci, které je zvlášť zajímají.

Postižení ve výše uvedených oblastech je vážné, neznamená to však, že život takto postižených nelze zlepšit. Podstata problémů se léčit nedá, lze však minimalizovat obtíže, které z těchto deficitů plynou a předcházet sekundárním problémům vyrůstajícím z tohoto postižení.

1.2 Klasifikace poruch autistického spektra

Poruchy autistického spektra patří k nejzávažnějším poruchám mentálního vývoje a jsou zařazovány do pervazivních vývojových poruch. Symptomatika je velmi různorodá. Společným jmenovatelem jsou poruchy sociální interakce, problémy v oblasti komunikace a narušená schopnost představivosti. Tyto projevy mají vždy pervazivní – všepronikající charakter. Mezi všeobecně uznávané a rozšířené diagnostické systémy patří diagnostická kritéria vydávaná Americkou psychiatrickou asociací (příloha č. 3 – porovnání klasifikačních systémů) a Světovou zdravotnickou organizací (MKN-10, 1993), kde jsou poruchy autistického spektra klasifikovány takto:

- Dětský autismus (F84.0)
 - Rettův syndrom (F84.2)
 - Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3)
 - Aspergerův syndrom (F84.5)
 - Atypický autismus (F84.1)
 - Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8)
 - Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9)
 - Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4)
- (Thorová 2006, s. 60)

1.3 Charakteristika jednotlivých poruch autistického spektra

Jako klíčový syndrom je označována varianta „dětského“ nebo-li klasického autismu. Kromě tohoto typu je definováno další spektrum poruch, jež mají některé charakteristiky shodné s klasickým dětským syndromem, ale ostatní kritéria nesplňují. Tato obsáhlá skupina poruch je označována jako „spektrum autistických poruch“ či „autistické kontinuum“ (Gillberg; Peeters 2003).

1.3.1 Dětský autismus (Kannerův syndrom, časný infantilní autismus)

O dětském autismu jsem se již zmínila v kapitole 1.1, jako o typické poruše autistického spektra. **Dětský autismus** se projevuje před třemi roky věku dítěte, ale syndrom lze diagnostikovat v každé věkové skupině. Je přítomno kvalitativní narušení sociální interakce i komunikace, dále omezené a opakující se stereotypní způsoby chování (zájmy, aktivity). Časté jsou i další nespecifické rysy, jako například strach, poruchy spánku a příjmu potravy. Existují různé varianty od nejmírnějších forem (hraniční symptomatika, vysoce funkční autismus), které mají spíše podobu disharmonického osobnostního vývoje spojeného s nerovnoměrným rozvojem psychomotorických dovedností, až po těžké formy (nízko funkční autismus), které se většinou pojí s mentální retardací a s neschopností slovního vyjadřování. Výskyt je častější u chlapců než u dívek, a to v poměru 4 – 5 : 1 (Hrdlička; Komárek 2004).

1.3.2 Rettův syndrom

Rettův syndrom je geneticky podmíněné **neurodegenerativní onemocnění**, které postihuje pouze dívky. Je to syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní dopad na somatické, motorické a psychické funkce. Tento syndrom poprvé popsal rakouský neurolog Andreas Rett. V důsledku genové odchylky dojde k poruše tvorby látky důležité pro ty oblasti mozku, které se podílejí na zpracování senzorických podnětů. Trpí jím 0,007% dívčí populace. Příznaky této vady nemusí být od začátku zcela zřejmé, ale jedná se o onemocnění vrozené, které se začíná zřetelně projevovat v 9 – 18 měsících. Dívky se vyvíjejí téměř normálně do určitého období, kdy nastává stagnace nebo regrese. Během tohoto období dítě ztrácí dosud získané dovednosti a postupně dochází ke zhoršení stavu, které odpovídá úrovni těžké mentální retardace. Postižení centrální nervové soustavy je těžké a vede k plné či částečné závislosti na druhé osobě do konce života (Vágnerová 2004). U dívek, které svými klinickými projevy splňují diagnostická kritéria, můžeme hovořit o klasickém Rettově syndromu, u ostatních bývá diagnostikován atypický Rettův syndrom, kdy se jedná o mírnější formu syndromu nebo chybí nějaký typický znak. U Rettova syndromu je vysoký výskyt epilepsie, přičemž se epileptické záchvaty zmírňují v adolescenci.

1.3.3 Dezintegrační porucha (Hellerův syndrom)

Dezintegrační poruchu poprvé popsal v roce 1908 speciální pedagog Theodor Heller. Dnes je nazývána jménem svého objevitele jako **Hellerův syndrom** nebo dezintegrační porucha. Byla zařazena mezi pervazivní vývojové poruchy. První dva roky dítěte probíhá normální vývoj a po druhém roce věku dítěte se začnou projevovat obtíže v oblasti motoriky a řeči. Jde o úbytek rozumových schopností, tj. o ranou demenci. Chlapci onemocní častěji než dívky, přibližně v poměru 4 : 1. Příčina tohoto onemocnění dosud není známá. Dětská dezintegrační porucha je vzácná, vyskytuje se 1-6 případů na 10 tisíc narozených dětí (Thorová 2007).

1.3.4 Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom je charakterizován **disharmonickým vývojem osobnosti** s převažující poruchou v oblasti sociální interakce a komunikace. Obtíže v navazování vztahů bývají zřetelné již od raného dětství, ale **inteligence těchto dětí je zpravidla plně v normě** a ani vývoj řeči nebývá vážněji opožděn. Řeč však může vykazovat řadu nápadností a častá je motorická neobratnost. Dávají přednost osamělým aktivitám, je pro ně typické detailní vyjadřování, rádi komunikují o předmětu svého zájmu.

K charakteristickým znakům patří důsledná pravdomluvnost, sociální naivita a šokující poznámky. Typické je chybění sociální empatie, metafory chápou doslovně, mívají problémy v oblasti sociální adaptace. Tato porucha je opět častější u chlapců, v poměru 8 : 1 a postihuje 0,4% dětské populace. Její příčina není jednoznačně určena.

1.3.5 Atypický autismus

Atypický autismus tvoří součást poruch autistického spektra. Tato diagnóza splňuje jen částečně diagnostická kritéria definovaná pro dětský autismus. Jsou přítomny takové specifické sociální, emocionální a behaviorální symptomy, které jsou shodné se symptomy jedinců s autismem. Typické pro atypický autismus jsou potíže v navazování vztahů a neobvyklá přecitlivělost na specifické vnější podněty, přičemž sociální dovednosti jsou narušeny méně, než u klasického autismu.

1.3.6 Jiné pervazivní vývojové poruchy

Jiné pervazivní vývojové poruchy nemají diagnostická kritéria přesně diagnostikována. Do této kategorie se zařazují děti, u kterých je narušena komunikace, sociální interakce, hra nebo představivost. Typická je malá schopnost rozlišovat mezi realitou a fantazií, dále jsou časté vyhraněné zájmy o určitá témata. Thorová (2006, s. 208) uvádí: „V raném a předškolním věku, kdy předpokládáme, že klinický obraz poruchy není ještě plně krystalizován, lze využít diagnózu pervazivní vývojové poruchy nespecifikované (F84.9)“. Takové dítě je nutné nadále diagnosticky sledovat a v pozdějším věku poruchu specifikovat.

Pro **hyperaktivní poruchu sdruženou s mentální retardací a stereotypními pohyby** platí tato diagnostická kritéria: těžká motorická hyperaktivita, opakující se stereotypní vzorce chování a činností, přičemž IQ je nižší než 50. Není přítomno sociální narušení autistického typu. Vztahy s vrstevníky, oční kontakt, mimika jsou přiměřené vývoji. Porucha nesplňuje diagnostická kritéria pro autismus a dětskou dezintegrační poruchu.

V odborné zahraniční literatuře se často setkáváme s dalším dělením autismu:

- **Vysoce funkční autismus:** Jsou to jedinci, kteří mají inteligenci v normě, minimální hodnota IQ je 70. Mají normální nebo lehce narušenou komunikační schopnost. Nejčastěji se jedná o děti s Aspergerovým syndromem. Tyto děti jsou schopny dobré integrace do společnosti, podmínkou je vytváření vhodného strukturovaného prostředí s vizualizací a asistencí v sociálních interakcích.

- **Středně funkční autismus:** Zahrnuje jedince s lehkým nebo středně těžkým mentálním postižením a více narušenou komunikační složkou. Projevuje se více stereotypie.
- **Nízko funkční autismus:** je připisován jedincům s těžkým až hlubokým mentálním postižením, s nerozvinutou řečí, málo navazující sociální kontakt, převládají stereotypní a repetitivní příznaky.

1.4 Mentální retardace a autismus

Výzkumy uvádějí (Thorová 2007), že zhruba 70 – 80% lidí s diagnózou autismus má zároveň i mentální retardaci. Častěji se autismus spojuje se středně těžkou mentální retardací, přičemž u žen bývá obvyklá mentální retardace těžšího stupně.

Mentální retardace jako „zastřešující“ termín pro jedince s poruchami intelektu se začal v odborné terminologii šířeji používat až po konferenci Světové zdravotnické organizace v roce 1959 v Miláně. Ve svém globálním pojetí vystihuje medicínské, psychologické, pedagogické a sociální aspekty života mentálně retardovaného člověka. Tento interdisciplinární charakter se pak promítá do širokého spektra definic, které jsou vytvářeny dle výchozích teoretických postojů jednotlivých definujících autorů.

Novotná, Kremličková (1997, s. 65) definují mentální retardaci jako „celkové nevyvinutí osobnosti s výrazným postižením intelektové oblasti. Mentálně postižení jedinci se vyznačují specifickými zvláštnostmi jak biologické, psychické, tak i sociální povahy. Zvláštnosti v jejich vývoji závisí na charakteru postižení, na jeho hloubce i na příčinách vzniku“.

Podle Švarcové (2006, s. 28) „mentálně retardovaní (postižení) jsou takoví jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování“.

Valenta; Müller (2004, s. 14) definují mentální retardaci jako „vývojovou duševní poruchu, se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií“.

Čáp; Mertin (1991, s. 94) také definují mentální retardaci hlavně na základě vývoje inteligence: „Pojmem mentální retardace označujeme stav zastaveného, opožděného nebo neúplného vývoje inteligence, který charakterizuje především podprůměrná inteligence“. V současné době jsou již překonané definice, které vymezují mentální retardaci pouze na základě vývoje inteligence.

Z uvedených definic je patrné, že většina autorů užívá termínu mentální retardace a dále z výše uvedeného vyplývá, že podstatou mentální retardace je trvalé snížení rozumových schopností, způsobené nedostatečností nebo poškozením mozku v raném stádiu vývoje dítěte.

Rozumové schopnosti zahrnují schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se požadavkům svého okolí. S čímž souvisí přiměřený rozvoj poznávacích schopností, schopnost řešit úkoly vyplývající ze situace a schopnost tvořivě zasahovat do okolního světa.

V současném pojetí mentální retardace je zdůrazňován multidimenzionální charakter, který postihuje medicínské, fyziologické, psychologické, pedagogické a sociální aspekty jedince.

Ať už při vymezování pojmů používáme termín „mentální retardace“ či „mentální postižení“ (ve většině publikací jsou termíny chápány jako synonyma), vždy o jedincích se sníženými rozumovými schopnostmi hovoříme jako o lidech s mentálním postižením (stejně jako u všech ostatních typů postižení). Toto označení umožňuje chápat člověka především jako osobnost a retardaci pouze jako jeden z mnoha osobnostních rysů.

Orientace v běžném prostředí je pro člověka s mentální retardací daleko náročnější a okolní svět je méně srozumitelný. Osoba s mentálním deficitem a s diagnostikovaným autismem, realizuje tak své schopnosti v situacích mnohonásobně náročnějších než lidé nepostižení.

Psychický vývoj je zákonitým procesem, ve kterém na sebe navazují jednotlivé vývojové fáze, pro které jsou typické určité změny. Vývoj nebývá zcela plynulý a rovnoměrný, probíhá u každého jedince individuálním tempem. Tento celistvý proces zahrnuje somatickou i psychickou složku. Vývoj je výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších sociokulturních vlivů. Uskutečňuje se prostřednictvím učení a zrání (Vágnerová 2000).

V průběhu svého života se děti s mentální retardací vyvíjejí podobně jako zdravé děti. Švarcová (2006, s. 42) uvádí: „Bylo výzkumně zjištěno, že psychika se vyvíjí i při nejtěžších stupních mentálního postižení. Psychický vývoj je specifický jev dětského věku a bylo klinicky prokázáno, že probíhá i při nejtěžším patologickém stavu organismu. Klasik vývojové psychologie L.S.Vygotskij dokázal již ve třicátých letech tohoto století, že duševní vývoj mentálně postižených dětí při veškeré svéráznosti probíhá podle týchž základních zákonitostí jako vývoj normálního dítěte“.

Psychický vývojový proces dětí s mentálním deficitem sice probíhá, ale je charakterizován určitými zvláštnostmi. **Zvláštnosti psychického vývoje dětí s mentální retardací** se podle Švarcové (2000, 2006) nejvýrazněji projevují v těchto oblastech:

- porušení poznávací činnosti
- omezená schopnost abstrakce a zobecňování
- nesoustavnost a slabá řídící úloha myšlení, nekritičnost myšlení, sekvenční myšlení (chybí kvalita myšlení)
- poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace
- pomalé tempo osvojování nových vědomostí a nestálost uchovávání spojená s nepřesností vybavování
- emoční nevyspělost a nízká úroveň sebekontroly (nedostatečné ovládání citů intelektem, patologické citové projevy)
- zvýšená dráždivost a větší pohotovost k afektivním reakcím
- nedostatek vůle
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“
- nerovnováha aspirací a výkonů
- zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí
- formální i obsahové postižení řeči, jazyková necitlivost
- poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci
- snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům

Tyto zvláštnosti psychického vývoje jedinců s mentální retardací jsou individuálně modifikovány v závislosti na hloubce postižení, ale i v závislosti na výchovném a sociálním prostředí. Což platí i v oblasti utváření osobnosti a volných i charakterových vlastností. „Charakter dítěte je určován výchovou a podmínkami jeho života v konkrétním prostředí. Nemoc nevytváří žádný charakter, ale tvoří především určité zvláštnosti dynamiky nervových procesů dítěte“ (Švarcová 2006, s. 55).

Jak mentální retardace, tak pervazivní vývojové poruchy jsou vrozené handicap a často se vyskytují společně. Jsou to stavy způsobené narušením mozkových funkcí trvalého charakteru a tyto deficity jsou léčbou málo ovlivnitelné. Narušen je celkový psychický vývoj člověka a zároveň jsou narušeny ty oblasti, které umožňují žít normální život bez postižení. Thorová (2007, s. 30) uvádí tyto **funkční okruhy, které jsou společné pro jedince s mentální retardací i s autismem:**

- sebeobsluha a orientační schopnosti
- porozumění řeči nebo vyjadřování, celková kvalita komunikace
- sociální interakce, schopnost spolupráce

- schopnost učit se, rozumové (kognitivní) schopnosti
- sebekontrola, plánování, sebeřízení (exekutivní funkce), společenská odpovědnost
- schopnost žít samostatně, osobní nezávislost
- ekonomická soběstačnost (schopnost hospodařit)
- profesní orientace a zařazení

Časté přidružené potíže:

- smyslové vnímání
- pohyblivost

Na rozdíl od jedinců s mentální retardací mají lidé s autismem větší potíže chápat a vyjadřovat emoce, rozumět verbální i neverbální komunikaci a přiměřeně reagovat v sociálních situacích. Typickým znakem u jedinců s autismem je nerovnoměrnost ve struktuře inteligence, která bývá nejzřetelnější ve spojení s lehkou nebo středně těžkou mentální retardací. Přítomnost pervazivní vývojové poruchy snižuje adaptivní schopnosti jedince a celková funkčnost osoby s pervazivní vývojovou poruchou v běžném životě je srovnatelná, ne-li nižší než u osob s výraznější MR.

Shrnutí:

Uplynulo zhruba šedesát let od dob, kdy americký psychiatr Leo Kanner definoval autismus. Během těchto let se poznatky o autismu vyvíjely od psychoanalytických teorií, jimiž je autismus charakterizován jako emocionální porucha, přes označení zvláštní druh schizofrenie až k pervazivní vývojové poruše, která je na organickém základě.

Pervazivní vývojová porucha autismus závažným a komplexním způsobem poškozuje psychický vývoj dítěte. Základními symptomy autismu jsou porucha socializace, komunikace a představitosti, což se projevuje v odlišnostech emočního prožívání a chování. Typické projevy dítěte s autismem jsou sociálně rušivé a laická veřejnost tyto děti obvykle posuzuje stejně jako děti mentálně retardované.

K dětem s diagnózou autismus bychom měli přistupovat s mimořádnou citlivostí a trpělivostí, ale také s respektem k jejich zvláštním potřebám.

2. Současné možnosti výchovy a vzdělávání dětí s autismem

Nejzásadnější koncepční změnou, k níž naše školství dospělo, je skutečnost, že výchova a vzdělávání dětí s různým typem postižení, tedy i s autismem, přestává být doménou speciálních škol a v souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se postupně stává záležitostí všech škol hlavního proudu vzdělávání. Důraz je kladen na zajištění kvality vzdělávání těchto dětí, žáků a studentů, a to ve všech organizačních formách, na dostupnost vzdělávání i na dostupnost podpůrných poradenských služeb.

V péči o děti s autismem neexistuje jediná univerzální metoda nebo zaručeně úspěšný vzdělávací program. Nové metody se vyvíjejí ruku v ruce s dalšími poznatky v oblasti etiologie a diagnostických metod. Dosavadní programy se individuálně přizpůsobují a proměňují. Prezentované metody vyjadřují současný stupeň v procesu hledání efektivních výchovných a vzdělávacích postupů. Vocilka ve své knize (1994, str. 5) cituje Mudr. R. Nesnídalovou, která říká: „Na případech autistických dětí si můžeme uvědomit, že to nejcennější, co člověk v životě má, je jeho lidskost, jeho city, schopnost navazovat s druhými lidmi kontakt. Někdy mu právě tato schopnost přináší bolest, ale jak je nepatrná ve srovnání s opuštěností a prázdnotou bytosti, která nezná radost ani žal.“ Autismus je celoživotní postižení a vyléčit se nedá. **Léčbou je vzdělávání** ve smyslu učit se naslouchat, napodobovat, komunikovat, hrát si a tím zlepšovat kvalitu života osob s autismem.

2.1 Výchova a vzdělávání dětí s autismem

Na osoby s diagnózou autismus se vztahují veškerá lidská práva, která vycházejí z respektování důstojnosti každé lidské bytosti a tvoří základ spravedlivého uspořádání demokratické společnosti. Mezi základní lidská práva patří právo na vzdělání.

Školský zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ze dne 24. září 2004, upravuje předškolní, základní, střední, vyšší odborné a některé jiné vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňuje, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání.

Podle **vyhlášky č.73/2005 Sb. ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných** se speciální vzdělávání uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, kterými se rozumí „využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických

materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytnutí pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě“ ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

Žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami dělíme do těchto skupin:

- se zdravotním postižením (postižení tělesné, smyslové, mentální, řečové, děti s více vadami a děti s autismem)
- se zdravotním znevýhodněním (např. zdravotní oslabení v důsledku dlouhodobější nemoci)
- se sociálním znevýhodněním (socio-kulturně znevýhodňující prostředí)
- žáci mimořádně nadaní

Speciální vzdělávání se dle § 2 (vyhláška 73/2005 Sb.) poskytuje žákům na základě speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření školským poradenským zařízením. O zařazení do režimu speciálního vzdělávání rozhodne rozsah a závažnost postižení. Zařazení do speciálního vzdělávání provede ředitel školy, přičemž je nutný souhlas zákonného zástupce žáka.

Dále § 3 stanovuje formy speciálního vzdělávání žáků se zdravotním postižením a to formou individuální nebo skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací těchto forem. Individuální integrace znamená vzdělávání žáka v běžné základní škole nebo v základní škole speciální, která je určená pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné základní škole nebo v základní škole speciální určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Upřednostňováno je vzdělávání formou individuální integrace v běžné základní škole tak, aby odpovídalo potřebám dítěte a možnostem školy.

Zákon č. 561/2004 Sb. stanovuje v paragrafu 40 jiný způsob plnění povinné školní docházky. Tím může být individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. O povolení individuálního vzdělávání rozhodne ředitel školy a to na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka a vyjádření příslušného školského poradenského zařízení.

Pro zařazení dítěte s autismem do základního vzdělávání hraje důležitou roli řada faktorů: diagnóza, mentální postižení, nerovnoměrnost vývoje, závažnost problémového chování a další možné deficity související s daným postižením.

Pro usnadnění integračního procesu byla vytvořena funkce asistenta pedagoga, jehož hlavní činnosti jsou uvedeny ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. (§ 7, odstavec 1): „Hlavními činnostmi asistenta pedagoga jsou pomoc žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,

pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází“.

Vzdělávání dítěte s PAS je tedy možné buď v základní škole běžného typu formou individuální integrace, v základní škole běžného typu formou skupinové integrace (třída pro žáky se zdravotním postižením) nebo v základních školách speciálních, které jsou určeny pro jiný druh postižení. Dále je možný jiný způsob plnění povinné školní docházky a tím je individuální vzdělávání. K tomuto způsobu vzdělávání Čadilová; Žampachová (2008, s. 277) uvádějí: „Individuální vzdělávání v případě žáků s PAS je poměrně vzácné a osobně ho považujeme, vzhledem k obvyklé náročnosti a specifčnosti pedagogické intervence, za krajní řešení, i když v případě opravdu problémového žáka je často tato forma vedením škol rodičům navrhována“. Další neméně důležitou součástí vzdělávání dětí s PAS je možnost využití funkce asistenta pedagoga.

Školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání vnesl do vzdělávacího systému zásadní změny. Základ nové kurikulární politiky tvoří rámcové vzdělávací programy (pro každý obor vzdělávání v základním a středním vzdělávání a pro předškolní, základní umělecké a jazykové vzdělávání), které vymezují povinný obsah, cíle, formy, délku, průběh a podmínky vzdělávání. Jsou závazné pro tvorbu školních vzdělávacích programů, které vydává ředitel školy nebo školského zařízení. Tato nová koncepce vzdělávání vymezuje společné, obecné a závazné jádro vzdělávání na jedné straně, na straně druhé je vytvářen prostor pro pedagogickou autonomii a tvořivost škol. Cílem vzdělávání není samotné učivo, ale učivo se stává prostředkem k získání klíčových kompetencí. V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání, upraveného pro žáky s lehkým mentálním postižením (ve školním roce 2008 – 2009 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vyhlásilo pilotní ověřování vzdělávání dle školních vzdělávacích programů zpracovaných podle RVP pro obor vzdělávání ZŠ speciální) jsou vytyčeny a vysvětleny úkoly, na které klade tento nově koncipovaný vzdělávací dokument důraz (Jeřábek, Tupý, 2005):

- umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné a účinné komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých

- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost k lidem a svému prostředí, přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi

Cílem pedagogického působení na osoby s autismem je dosažení maximálně možného stupně rozvoje jejich osobnosti a nalezení optimálního místa pro jejich uplatnění v životě a ve společnosti.

2.2 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Šíře specifik u dětí s autismem neumožňuje, aby tyto děti byly vyučovány a vychovávány šablonovitě, tzn. pomocí předem stanovených neměnných obsahů, forem a prostředků. S dětmi se pracuje dle individuálních vzdělávacích programů, nikoliv podle jednotných osnov, protože každé dítě má své jedinečné potřeby.

V souvislosti s novou školskou legislativou, upravující i vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, je věnována velká pozornost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, jako předpokladu zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce.

Zákon č. 561/2004 Sb. jasně definuje, komu je možno povolit vzdělávání na základě individuálního vzdělávacího plánu. Dále vyhláška č. 73/2005 Sb. § 6, stanovuje, že individuální vzdělávací plán se realizuje „v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy“ a žáka mimořádně nadaného. Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném

vzdělávání může ředitel školy povolit vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu i z jiných závažných důvodů.

Individuální vzdělávací plán (dále IVP) vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě z doporučení registrujícího praktického lékaře nebo odborného lékaře. Důležité je také vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a stává se součástí jeho dokumentace.

IVP by měl obsahovat údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické péče, volbě pedagogických postupů, způsobu zadávání a plnění úkolů, způsobu hodnocení, údaje o cíli vzdělávání, rozvržení učiva, vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka, seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů a závěry speciálně pedagogických nebo psychologických vyšetření.

IVP by měl být vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však jeden měsíc po nástupu žáka do školy, či po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka.

Při tvorbě IVP je nutné vycházet z diagnózy odborného pracoviště (popř. více pracovišť) a pedagogické diagnózy ve škole. Prvním krokem při tvorbě IVP je získat co nejvíce informací, využívat výsledků vyšetření, zpráv, diagnostických rozhovorů, testů znalostí a dovedností, předchozích školních hodnocení, zápisů z pozorování apod. Je utvářen s přihlédnutím k současnému stavu dítěte a respektuje jeho individuální schopnosti. Měl by být reálný, tzn. měl by vycházet z reálného hodnocení dítěte, ale také z reálného prostředí třídy (jaká je konkrétní situace třídy i personální zabezpečení výuky). U dětí s autismem či mentálním postižením je nutné stanovovat takové úkoly, při kterých dítě (a tím i jeho rodina) zažije úspěch.

IVP není neměnnou normou, ale lze ho v případě potřeby v průběhu celého školního roku upravovat a doplňovat. Je nutné pamatovat, že je „živým dokumentem“.

Při výchově a vzdělávání dětí s autismem, ať jsou integrovány do běžných základních škol či navštěvují základní školu speciální, je nutné připravovat takové individuálně vzdělávací plány, které nebudou pouze plnit „administrativní“ funkci, ale které se stanou účelnými, promyšlenými, konkrétními a tím pádem efektivními dokumenty.

2.3 Obecné principy výchovy a vzdělávání dětí s autismem

Vzdělávat autistické dítě klasickým, běžně používaným frontálním způsobem, je jako nutit nevidomé dítě číst v obrázkové knížce a neslyšící dítě poslouchat rozhlasové vysílání. Doba, kdy byli autisté považováni za nevzdělavatelné, již minula. Výzkum pokročil tak daleko, že byly nalezeny a v praxi ověřeny metody, které umožňují pracovat s autistickými dětmi, rozvíjet jejich schopnosti, zvyšovat jejich samostatnost a celkově zmenšovat jejich handicap vůči okolnímu světu, podobně jako je tomu u smyslových poruch.

Naučit autistické dítě základním dovednostem vyžaduje vytrvalost, systematickosti a dlouhodobé vykonávání pravidelných činností celého nejbližšího okolí spolu se speciálním pedagogem.

Aby postižený autismem byl co nejšťastnější, uvádí Gillberg a Peeters (2003, s. 87) několik zásad: „měl by:

- Mít ve svém životě určitou míru předvídatelnosti, necítit se jakoby jeho život určovala náhoda
- Mít možnost se vyjadřovat, to znamená mít vytvořený speciální adaptovaný systém komunikace
- Být schopen se o sebe postarat v míře co největší. Naučit se oblékat, svlékat, mýt se, připravit si jednoduché jídlo, zacházet s penězi. To znamená mít sebeobslužné dovednosti a ovládat domácí práce
- Být schopen celý den trávit užitečně. Být schopen pracovat, protože když nemá dlouhou dobu co dělat, je nešťastný a protivný. Musí mít proto vytvořeny pracovní dovednosti a pracovní chování
- Být schopen zabavit se ve volném čase. Nelze všechno plánovat a předvídat. Musí se naučit v neorganizovaném čase vyvíjet iniciativu. Musí mít vytvořené dovednosti pro využití volného času
- Naučit se žít v kolektivu a mít radost ze společnosti jiných. To je oblast sociálních dovedností“

Začít se však musí od „maličkostí“, které představují to podstatné, od čeho se vyvíjí výchovně vzdělávací proces.

Tony Atwood, (1997) australský klinický psycholog se mimo jiné věnoval výchovným postupům při výuce autistů. Z jeho výzkumů vyplývají určité **obecné principy výchovy a vzdělávání dětí s autismem**, které zlepšují jejich celkovou úroveň schopností v učebním procesu.

Mezi ty nejdůležitější patří:

- Upoutat pozornost dítěte. Volat dítě jménem, zatleskat, dotknout se ho apod.
- Volit úkoly, na které dítě stačí. Je-li dítě schopné soustředit se jen pár vteřin, má dostat krátké úkoly (vložit kostku do krabice, navléknout korálek na nit apod.)
- Dát dítěti čas na rozmyšlenou, než odpoví nebo zareaguje. Některé děti jsou impulzivní a reagují ihned, jiné chvíli čekají.
- Snažit se udržet pozornost dítěte. Povzbuzovat dítě jednoduchými pokyny: „dívej se, ještě, ano, děkuji, správně“ apod. Některé děti s autismem používají spíše periferního vidění než přímého pohledu, proto je nenutíme dívat se přímo na věc.
- Nekomentovat chyby, jen ukázat jak správně postupovat. Kritika často vede k afektivnímu chování.
- Nedopustit neúspěch. Úkoly je nutno zadávat od nejjednodušších ke složitějším.
- Po úspěšně zvládnutém úkolu ihned pokračovat v další aktivitě. Dítě je vnitřně odměněno úspěchem, proto je dobré hned přejít k další aktivitě, dokud je dítě dobře naladěno.
- Užívat rozmanitých aktivit v jednom sezení. Tak se docílí více motivace a soustředěnosti.
- Minimalizovat rozptylování. Děti s autismem obtížně „filtrují“ nepříslušné smyslové podněty, jako je hluk, zmatek, shluk lidí apod. Je nutné tiché a klidné prostředí.
- Činnost zahájit vždy tím nejlehčím úkolem. Např. srovnávání tvarů, obrázků apod.
- Pomáhat fyzickým kontaktem. Osoby s autismem mohou mít problémy se zahájením činnosti, i když ji ovládají. Je proto vhodné vzít dítě za ruku, vést ji k úkolu a pobídnout k vykonání činnosti.
- Problémy s motorickou koordinací. Děti s autismem bývají zdatné v hrubé motorice, jako je běhání, skákání, lezení do výšek, ale jejich jemná motorika není dostatečně rozvinutá. Nápadná je nešikovnost a neobratnost rukou. Do výchovy je dobré zařadit rehabilitační program, tělocvik a pracovní terapii.

Speciální pedagog by měl volit ve výchovně vzdělávacím působení úměrné požadavky, které spočívají v dostatečném zatěžování rozumové složky žákovy osobnosti v takových aktivitách, které podporují jeho zdravé sebevědomí. Důležité a nezanedbatelné

jsou i adekvátní postoje ze strany pedagoga k žákovi. Chce-li pedagog, aby dítě s autismem dosáhlo svých potenciačních možností, musí své úsilí přizpůsobit také konkrétním individuálním zvláštnostem a poskytnout dítěti adekvátní pomoc v adekvátní čas. Určujícím faktorem je osobnost dítěte, stupeň mentální retardace, ale také prostředí, kterým je dítě obkloповáno. Speciálně pedagogická příprava musí být zvláště propracovaná a citlivá, protože případné neúspěchy nepříznivě ovlivňují další vývoj dítěte.

Shrnutí:

Jedním ze základních lidských práv je právo na vzdělání. Ve výše uvedených kapitolách jsem se pokusila popsat současné možnosti výchovy a vzdělávání dětí s autismem, které je aktuálně v České republice možné.

Ke zlepšení celkové úrovně výchovně vzdělávacího působení, je třeba dodržovat několik obecných principů, které pomohou dětem s autismem najít cestu k učení a čelit novým situacím. Cílem základního vzdělávání je rozvoj každého žáka s autismem tak, aby byly rozvinuty všechny jeho individuální schopnosti směrem k co největší samostatnosti a možnosti budoucího uplatnění.

Vzdělávání dětí s autismem patří nepochybně k náročným činnostem, které představují odbornou, promyšlenou, vysoce specializovanou přípravu speciálních pedagogů, mezi jejichž základní pedagogické dovednosti by měla patřit trpělivost, vytrvalost, systematickост a v neposlední řadě láska a důvěra ke svým svěřencům.

3. Základní principy výchovy a vzdělávání dětí s autismem

... Jiné je tvé dítě.

Jiné ve svém duševním bohatství,

jiné v rozvoji svých schopností,

jiné ve vztazích ke světu,

jiné ve svém jednání i počínání,

jiné v běžných reakcích.

Je jiné, ale není horší.

Heinrich Behr

Za klíčový princip proměny vzdělávání je považována celková humanizace školy jako „dílny lidskosti“. Cílem je celistvá a všestranná kultivace osobnosti s důrazem na sebeutváření a sebezdokonalování. V pojetí humanistické pedagogiky je škola chápána jako služba dítěti, jako pomoc v jeho vývoji. Je respektováno právo dítěte na individuální rozvoj, na osobité prožívání, samostatné hledání a objevování. Cílem učitele je na základě poznání individuálních předpokladů dovést každé dítě k maximálnímu rozvoji všech jeho možností a potencialit. Důraz je kladen na partnerský přístup k dítěti, na úctu, respekt a důvěru v jeho schopnosti.

Navzdory danému poškození centrální nervové soustavy mají děti s autismem i děti s mentální retardací (70 až 80% autistických dětí má diagnostikovanu i mentální retardaci) vývojové možnosti, které se mohou realizovat intenzivnějším zapojením speciálně upravených vnějších podmínek a faktorů. Pro rozvoj jejich schopností je nutné respektovat specifika procesu zrání a současně podněcovat zjištěné vrozené vlohy i získané dispozice. Švarcová (2006, s. 66) uvádí: „Výchova mentálně postiženého dítěte ve srovnání s nepostiženým dítětem téhož věku je mnohem obtížnější, náročnější na pedagogické dovednosti, čas a trpělivost rodičů. Její největší svízeľ spočívá v tom, že výsledky se dostávají velmi zvolna, někdy dokonce tak pomalu, že je vychovatel téměř nepozoruje. Každá sebemenší dovednost, k jejímuž osvojení jiným dětem stačí několik opakování, vyžaduje u mentálně retardovaného dítěte dlouhodobý trpělivý nácvik“. Vzhledem k dosaženým úrovním vědomostí, dovedností a ke značné variabilitě schopností žáků, je nezbytné uplatňovat při vzdělávání individuální přístup, odpovídající jejich vývojovým a osobnostním zvláštnostem. Valenta, Müller (2003, s. 292) uvádí: „Pro facilitaci učení žáků s mentální retardací je třeba:

- **Zjednodušit rozpoznávání podstatných znaků.** Pro speciálně pedagogickou praxi je vhodné tyto znaky žákům nejdříve zvýraznit, „vytáhnout“ z pozadí, než budou dostatečně fixovány.
- **Poskytnout žákům potřebný čas.** Mentálně postižení žáci vyžadují pro své myšlenkové operace mnohem víc času než „norma“ (vyplývá to již ze všeobecného pojetí mentální retardace jako postižení především poznávací činnosti). Pro praxi je ovšem nejdůležitější důsledné uplatňování zásady individuálního přístupu k žákům – čas a tempo osvojování si pojmů vyplývá z charakteristiky osobnosti každého žáka.
- **Ulehčit dítěti zakódování informací** – je možno verbálně zakódovat vizuální informaci. Ve výuce mentálně postižených platí všeobecně zásada multiciplity poznání – čím více analyzátoři a vazbami je možné informaci žákovi zpřístupnit, tím snadněji a trvaleji si ji pamatuje, názor vždy spojujeme s verbálním doprovodem.
- **Umožnit řazení pojmů do logických struktur.** Požadavek vychází z toho, že žádný pojem nevystupuje sám o sobě, ale jako součást určitého systému. Zvláště u výuky mentálně retardovaných platí princip systematickosti a mnohočetnosti relací (např. v prvním ročníku zvláštní školy si žáci osvojují pojem „kulatý“ – setkávají se s ním ve smyslové výchově, počátečním čtení, při nácviku počátečního psaní i v části věnované prvouce a prvkům výtvarné výchovy).

Uvedené principy výchovy a vzdělávání byly vytvořeny pro usnadnění (facilitace – usnadnění) výuky dětí s mentální retardací, přičemž vyhovují také dětem s autismem, protože plně zohledňují základní principy, které vycházejí z TEACCH programu.

3.1 TEACCH program – obsah a charakteristika

Jedinci s autismem jsou rozdílní stejně tak, jako ostatní lidé nejsou stejní. Mají své specifické a individuální zvláštnosti, proto je nutné k jednotlivcům přistupovat individuálně. Základem jejich postižení je neschopnost adaptovat se na prostředí, které je obklopuje. Musíme proto začít z druhého konce a přizpůsobit prostředí potřebám dítěte. Proto je nutné při vzdělávání autistů postupovat podle individuálních vzdělávacích programů ve specificky uzpůsobeném prostředí.

Profesor E. Schopler je zakladatelem nejrozšířenějšího léčebně vzdělávacího programu pro autistické děti na světě, jehož název je – **TEACCH program** (Treatment and Education of Autistic and Communication Handicapped Children – Léčení a

vzdělávání dětí s autismem a komunikačními poruchami), který **představuje základní výchovně vzdělávací strategii**. Tato strategie byla používána již v sedmdesátých letech na mnoha místech v USA a v zahraničí, jako jedna z nejúspěšnějších a nejlépe propracovaných metod při výchově a vzdělávání osob s autismem.

E. Schopler vychází z vědecky podloženého pochopení autismu a propracoval systém takových podmínek a postupů, aby se lidé s autismem mohli co nejvíce osamostatnit. Pevný řád a speciální výuka zajistí dítěti pocit bezpečí a na tomto základě je dítě schopné využít svých schopností k rozvoji osobnosti a k celkové adaptaci. Zlepšení adaptace je možné dvěma způsoby. Zlepšit schopnosti a dovednosti zejména v komunikaci a sociální interakci. Jestliže není možné zlepšit dovednosti dítěte, pak je nutné přizpůsobit prostředí potřebám dítěte.

E. Schopler (1998, s. 151) uvádí: „Ještě zhruba před deseti lety se věřilo, že děti s autismem a s vývojovým postižením trpí potlačením citů a přání. V souladu s touto teorií se předpokládalo, že děti je třeba vyučovat v nestrukturovaných podmínkách, které jim umožní svobodné sebevyjádření. Naše vlastní zkušenosti a výzkum však dávají za pravdu těm, kteří tento přístup považovali za mylný. Nedostatek struktury měl totiž za následek pouhé prohloubení bezmoci a psychotického chování těchto dětí, což ostře kontrastovalo s jejich chováním ve strukturovaných podmínkách“.

Je nutné, aby bylo pečlivě naplánováno, kde, co a jakým způsobem se bude vyučovat. Nejúčinnější řešení se podaří najít tehdy, budou-li respektována následující fakta:

1. **Zabezpečení a příprava prostoru pro výuku**, který by měl být bez rozptylujícího hluku a pohybu. Lze využít pracovního koutku, který je od ostatního prostoru třídy izolován například zástěnou. Tento prostor by měl být soustavně používán tak, aby si ho dítě spojilo s chováním, které je očekáváno při pracovních úkonech (příloha č. 4, obr. 1, 2).
2. **Zvolení vhodného času pro výuku** tak, aby se stala pravidelnou součástí denního rozvrhu. Je velmi účinné, předchází-li výuka oblíbené činnosti, která motivuje dítě ke spolupráci. Výhodnější jsou krátké vyučovací lekce, které se opakují během dne, než dlouhá jednorázová cvičení.
3. **Plánování délky vyučování** by mělo vycházet z individuálních možností dítěte, z jeho schopnosti se soustředit i z časových možností učitele. Každý vyučovací blok by se měl skládat z různých aktivit, jejichž délka i rychlost se může den ode dne lišit. Děti s autismem jsou velmi nestálé ve schopnosti

soustředění i v aktivitě. Pozornost dítěte se zvýší, pokud si je vědomo toho, kdy práce skončí a co bude následovat.

4. **Výběr pomůcek** by měl odpovídat individuálním preferencím konkrétního dítěte, pomůcky by měly být jednoduché, bezpečné a snadno dostupné. Upřednostňují se věci běžné potřeby, nevhodné jsou imaginární obrázky (zvířátka oblečená do lidských oděvů apod.).
(Schopler 1998)

TEACCH systém zařazuje pro zlepšení adaptace kromě speciální výuky do svého programu i spolupráci s rodiči, individuální a strukturovanou výuku, za současného působení všech zúčastněných (rodičů i odborníků) se zaměřuje na rozšiřování všech dovedností dítěte.

Základní výchovně vzdělávací cíle tohoto programu se dají shrnout do následujících bodů:

1. **Vytvoření a vývoj alternativního komunikačního systému**, který zajistí autistické osobě co největší porozumění okolnímu světu.
2. **Naučit se plnit rutinní aktivity dle určitého rozvrhu a bez dohledu**. Vědět, kdy aktivitu začít a kdy skončit.
3. **Schopnost pracovat podle svých možností a schopností** je úkolem dlouhodobým, na kterém se pracuje po celou dobu školní docházky.
4. **Přijatelné sociální a interpersonální chování**.
5. **Sebeobsluha bez cizí pomoci**.
6. **Schopnost aktivního vyplnění volného času** (co nejpestřejší činnosti).

Výuka by měla být doprovázena verbálním vyjadřováním. I tehdy, kdy dítě nerozumí mluvenému slovu, by neměla výuka probíhat v naprostém tichu. Čím více je dítě postižené v oblasti komunikace, tím méně mluvíme a volíme jednodušší slova a pomalejší vyjadřování. Každá metoda výuky obsahuje dvě složky: pozorování a řeč. Schopler (1998, s. 159) uvádí: „Podstatnou částí každé vyučovací hodiny je pečlivé pozorování dítěte při plnění úkolu. Není naprosto nutné, abychom dítě neustále vedli, jestliže úkolu rozumí. Je-li naším cílem, aby dítě pracovalo samostatně, aby se učilo z chyb a omylů a aby experimentovalo, musíme mu to v co největší míře umožnit a co nejvíce ho povzbuzovat. Pasivní pozorování umožní učiteli nebo rodiči, aby si uvědomil, co se dítě už naučilo a kde potřebuje pomoc. Velmi aktivní a dotěrná pomoc je pro dítě velmi únavná, současně

posiluje závislost dítěte na učiteli a zmenšuje jeho ochotu zkoušet si úkoly po svém a pracovat nezávisle“.

Výchova a vzdělávání se hlavně zaměřuje na to, aby si děti s autismem dokázaly vyžádat věc, kterou potřebují, naučily se plnit jednoduché úkoly dle slovní instrukce a uměly požádat o pomoc, když ji potřebují.

V oblasti sociálního chování je kladen důraz na pozdrav, základní společenskou konverzaci, přiměřený výraz v obličeji a správnost v držení těla (tzn. omezit bizarnosti typu hlasitých výkřiků, stereotypních pohybů apod.). Součástí výchovy dětí s autismem je výcvik sociální percepce, nácvik kooperace a posilování vztahů k ostatním lidem. Chybou by bylo odtrhnout děti zcela od normálního života, a proto do výuky musí být zařazeny i běžné činnosti. Proto by děti v rámci výuky měly navštěvovat knihovnu, restauraci, učit se nakupovat, přecházet ulici, poslat dopis apod.

Autismus se na základě využívání TEACCH programu nevyлéčí, ale speciální výchova a vzdělání umožní dětem žít šťastnější a bohatší život s využitím schopností, se kterými přišly na svět.

3.1.1 Obecné principy strukturovaného učení

Strukturované učení je podstatnou a **základní součástí TEACCH programu**. Slovo struktura znamená, že učební plán je do nejmenších detailů rozpracován předem, při rozčlenění a přizpůsobení prostoru i času do jednotlivých úseků. Toto vnitřní uspořádání znamená pořádek, pocit jistoty a předvídavost. Naplánování denního zaměstnání zabraňuje panice – každý předem ví, kdy, kde a co bude vykonávat a co bude následovat. Jedná se o dynamickou strukturu, která spočívá v sociální souhře, což znamená, že se učí i učitel (mění se zkušenosti žáka, ale i zkušenosti učitele). Struktura je předpokladem ke komunikaci, pomáhá chápat denní činnosti.

Základními obecnými principy strukturovaného učení jsou:

- **princip strukturalizace** (umožňuje orientaci v prostředí v jednotlivých krocích)
- **princip vizualizace** (vše převést na vizuální podnět)
- **princip individualizace** (individuální přístup a individuální vzdělávací programy „šité na míru“)

Strukturalizace znamená vnesení pořádku, řádu, logiky do prostoru. Nábytek a pracovní pomůcky jsou uspořádány tak, aby napomáhaly výuce a snadné orientaci dítěte. Jedním z obecných principů práce s autistickými dětmi je snaha, aby děti rozuměly věcem, se kterými pracují. Někdy je nutné analyticky rozpracovat úkol na ty nejjednodušší kroky a

vytvořit pro dítě schéma činnosti, podle kterého se řídí. Tato schémata se stávají nedílnou součástí života autisty. Čím více se dítě cítí bezpečně, tím více je schopno akceptovat výchovné vlivy a učit se novým dovednostem.

Vizualizace znamená podporu a důraz na předávání informací ve vizuální podobě. Jednou z nejhluběji poškozených oblastí u autistických osob je schopnost smysluplné komunikace, na jejíž nápravu je kladen velký důraz. Stejně jako neslyšící dítě se učí komunikovat jinou cestou (znakovou řečí), autistické děti se učí komunikovat alternativním způsobem, při němž je co nejvíce omezen proces abstrakce. Komunikace u autistů musí být založena na konkrétnosti, například formou obrázků, piktogramů či fotografií. Obrázky zmírňují handicap nejen v komunikačních schopnostech, ale i v paměťových a abstraktních schopnostech. Využívá se písemných pokynů, procesních kreslených schémat nebo barevných kódů, které dítěti připomínají pořadí či postup při řešení činnosti. Pro autisty s větším rozsahem poruchy je i tato pomoc bezcenná. Obrázek či fotografie je pro ně kusem papíru, který jim nedává žádnou informaci. Je třeba použít trojrozměrného předmětu, kdy dítě může zapojit i hmat. Zdravé dítě pochopí ze slova oběd, že je čas k jídlu, autistické dítě se potřebuje podívat na obrázek talíře s příborem. Dítě s horší úrovní porozumění potřebuje vidět a ohmatat skutečný talíř.

Vizuální podpora vede ke zvýšení samostatnosti a pocitu jistoty. Vizuální podpora vede dále k zajištění předvídatelnosti, což je zajišťováno pomocí různých forem denních a pracovních režimů. Používání režimů usnadňuje dítěti nácvik komunikace, snižuje úzkost a zlepšuje adaptabilitu.

Individualizace. Autismus je porucha heterogenní, a to nejen z hlediska symptomů, ale i z hlediska mentální úrovně a kognitivních stylů. Co jedno dítě zklidní, druhé rozruší. Co je pro jedno dítě odměnou, pro druhé může být trestem. Proto je nezbytné pozorování dítěte a následující důkladná analýza jeho chování. Z této analýzy se sestavují strategie práce s dítětem. Je třeba brát v úvahu, že osobnost dítěte se vyvíjí a tomu je také třeba přizpůsobovat postup práce. Metody užívané v práci s dítětem se musí vždy přizpůsobit mentálnímu věku a specifickým deficitům dítěte.

Důležitým prvkem při naplňování strukturované výuky **je uspořádání třídy.** Ideální je zařazení dítěte s autismem do specializované třídy a to na základě diagnózy a stanovení mentální úrovně dítěte. Výuka by měla začínat na vývojové úrovni konkrétního dítěte.

Při zařizování třídy je třeba si znovu důkladně uvědomit charakteristiku autistického postižení a pokusit se podívat na třídu očima nic nechápajícího dítěte. Vše musí mít své místo, svůj řád, posloupnost a logiku, kterou dítě může pochopit. Všechna místa důležitá

pro dítě by měla být označena jménem, fotografií či piktogramem (tzn. např. pracovní místo, botník, lavice). Tímto uspořádáním se dítěti usnadní orientace v prostoru.

Herna, třída či pracovní kout by měly být označeny nápisem (obrázkem), plocha třídy by měla být rozčleněna a ohraničena (barevné koberce, pásy na podlaze, skříňky s hračkami oddělující prostor), prostředí třídy by mělo být bez rušivých smyslových podnětů. Dítě by se mělo cítit bezpečně, mělo by mít možnost uplatnit své priority, zároveň by měl být zajištěn taktní dohled dospělého, kdyby dítě potřebovalo pomoc či radu.

Nábytek je třeba zorganizovat tak, aby se děti snadno naučily, kde si mají hrát a kde se učit. V pracovní části třídy by každý měl mít svůj oddělený pracovní koutek bez výhledu na spolužáky. Toto uspořádání je nutné vzhledem ke snížené schopnosti koncentrace, která je průvodním znakem autismu. U každého stolu by měla být nástěnka s denním pracovním schématem (fotografie, piktogramy, kódy) a police na pomůcky pro jednotlivé úkoly.

Autisté se nejen odlišně chovají, ale i odlišně myslí. Domnívají se, že máme stejné informace jako oni. Příčinou jejich častých afektivních záchvatů je naše nepochopení situací. Díky své nedostatečné schopnosti komunikace nejsou ale schopni příčiny vzteku vysvětlit. Je logické, že se zlepšením jejich komunikace (což spočívá v zavedení jiných alternativních způsobů komunikace – používání piktogramů, obrázků, fotografií) záchvatů ubývá.

Dalším problémem autistických osob je jejich neschopnost orientovat se v čase. Autista nechápe, co znamená chvíli, nerozumí pojmu – za hodinu a slovo dopoledne pro něj postrádá význam. I zde je potřeba pomoci vizualizací. Na nástěnce (či na určitém místě ve třídě) by měl viset kalendář, kde dítě odškrtnává či odebírá jednotlivé dny znázorněné slovem, písmenem nebo piktogramem. Každý den dítě vybere z kartiček s názvy dnů v týdnu tu správnou a připevní ji na nástěnku např. pomocí suchého zipu.

Gillberg a Peeters ve své knize (2003, s. 87) citují krátké, ale výstižné vyjádření jednoho postiženého autismem, který napsal: „Jelikož život se skládá z matoucí směsi zrakových podnětů a zvuků, je pro člověka s autismem velkou pomocí, dostane-li jeho život určitý řád...“ A dále: „Pro mne je životně důležité, mít řádně definovaná místa a čas...“

Strukturované učení znamená více než pouhou vzdělávací strategii. Je navrženo tak, aby minimalizovalo problémy s chováním tím, že vytvoří prostředí, které je pro děti s autismem srozumitelné a v němž jsou úspěšné. Strukturované učení koriguje chování směrem k aktivnímu životu tím, že se snaží o vytvoření srozumitelného a smysluplného prostředí, které nevyvolává úzkost a frustraci.

3.1.2 Didaktické zásady a speciálně pedagogické metody

Přes velké množství definic je proces vzdělávání obecně vyjadřován potřebami společnosti i jednotlivce. Koho dnes pokládáme za vzdělaného člověka? V nedaleké minulosti byl vzdělaný ten, kdo si dokázal osvojit sumu encyklopedických poznatků. Dnes vstupuje do popředí důležitost chápání vztahů mezi získanými poznatky, umění tyto poznatky využít v praktickém životě, umět vyhledávat informace, mít schopnost tvořivě pracovat a dále se vzdělávat. Samozřejmě nelze opomenout i osvojování estetických a morálních hodnot, vytváření individuálního postoje ke světu, společnosti i k sobě samému.

Co má být cílem vzdělání u jedince s diagnózou autismus? Pravděpodobně taková forma vzdělávání, která postiženému umožní optimální rozvoj jeho individuálních schopností takovým způsobem, aby mohl vést co nejsamostatnější a spokojený život.

Skalková (1999, s. 28) uvádí, že: „...vzdělání chápeme jako výsledek procesů, které se záměrně, soustavně a organizovaně rozvíjejí při vyučování“. V případě vzdělávání jedinců s autismem musí být samotné vyučování pečlivě připravováno, na základě analýzy toho, co již dítě zná, jak cítí a jakým způsobem vnímá. Odtud se stanoví priority pro další učení, přičemž základními předpoklady úspěchu jsou přiměřené úkoly, vhodná motivace a strukturované prostředí.

I když je každé dítě jedinečné, přesto pro děti s diagnózou autismus jsou důležité některé společné zásady, které lze vyjádřit v jednoduchých, ale důležitých bodech, které dodržíme ne jenom v samotném procesu učení, ale hlavně a především po celou dobu pobytu ve škole:

- atmosféra důvěry a bezpečí – budování vztahů, přijímání dítěte se všemi jeho zvláštnostmi
- přiměřenost – dostatečně a přiměřeně stimulující prostředí
- dostatek času – respektování tempa dítěte
- odpočinek – citlivé vnímání potřeb dítěte, vkládání pravidelných přestávek mezi pracovními činnostmi
- struktura prostředí – přehlednost, jednoduchost, pravidelnost, klid
- reálné cíle – vycházet z individuálních možností dítěte, umožnit prožít úspěch, radovat se z malých úspěchů
- jasná a zřetelná komunikace – používání jednoduchého a srozumitelného slovníku, zřetelná výslovnost, komunikace obličejem k dítěti

Základy výchovy dětí s autismem spočívají v rodině a dále se utvářejí v procesu výchovy a vzdělávání ve škole. Tito jedinci jsou handicapováni nejenom primárním defektem rozumových schopností, ale i z něho vyplývajícím nedostatkem zkušeností.

Rozvoj jejich dovedností je dlouhodobého charakteru, ale správným sociálně pedagogickým vedením jsou většinou schopni zvládnout základní normy chování a sociální návyky, což jim usnadňuje adaptaci. Výuka dětí s autismem směřuje k rozvoji samostatnosti, ke komunikačním dovednostem a k rozvoji přijatelného chování.

V každé společenské činnosti jsou pravidla, která vycházejí z poznání zákonitostí této činnosti a jejichž dodržování ovlivňuje kvalitu a výsledek této činnosti. Nelešovská, Spáčilová (2003, s. 29) uvádějí: „I na základě poznávání zákonitostí výchovně vzdělávacího procesu se dospělo v průběhu historického vývoje k formulování určitých pravidel, norem či požadavků, jejichž dodržování ovlivňuje úspěšnost tohoto procesu. Pro vyjádření těchto obecných požadavků se v didaktické teorii ustálil pojem vyučovací zásady (či didaktické zásady)“.

Speciální výuka v podobě strukturovaného učení je přizpůsobena možnostem a potřebám jedinců s PAS a vychází z obecně platných didaktických zásad:

- zásada názornosti
- zásada přiměřenosti
- zásada soustavnosti
- zásada trvalosti
- zásada uvědomělosti a aktivity žáků

Zásada názornosti platí pro vyučování dětí s autismem dvojnásob a ve strukturovaném učení je naplňována principem vizualizace (vše převést na vizuální podnět). Je důležité, aby žáci při vnímání a učení používali co nejvíce analyzátorů (nejen zrak, ale i sluch, hmat...), které umožní vzniknout mnohačetným spojmům mezi vnímanými jevy a představami. Zvláštní význam má uplatnění názornosti v počátečním vyučování. Myšlení dítěte je převážně konkrétní, názorné. Dítě ještě nemá dostatek zkušeností a na základě smyslového vnímání si vytváří představy věcí a jevů, které posléze dále zpracovává. Zásada názornosti je v podmínkách strukturovaného učení uplatňována v jasné a názorně zobrazovaném rozvrhu dne. Rozvrh je tvořen fotografiemi nebo piktogramy (černobílý schematický obrázek). Znázorňuje rozvržení individuálních činností pro každého žáka. Důležitou didaktickou zásadou je uspořádání většinou ve svislém nebo vodorovném směru, žáci pracují shora dolů nebo zleva doprava. Piktogramy jsou připevněny (např. pomocí suchého zipu) tak vysoko, aby žák mohl se svým rozvrhem manipulovat, tzn. postupně obracet kartičky splněných činností. Další série obrázků nebo schémat zachycuje činnosti žáka po celý den. Například postup při osobní hygieně může obsahovat 5 piktogramů: puštění kohoutku, mytí rukou, použití mýdla, zavření kohoutku a utírání rukou (podobně schémata vaření čaje apod.).

Čím více se ve vyučování vyskytuje abstraktních prvků, tím má být výuka názornější. Důležité uplatnění zde má pedagogická tvořivost (výroba názorných didaktických pomůcek).

Zásada přiměřenosti znamená výběr takového obsahu učiva, metod a organizačních forem, které odpovídají psychickým a somatickým zvláštnostem daného věku a danému stupni postižení. Žáci speciálních škol tvoří různorodou skupinu, která není schopna jednotně respektovat nároky vzdělávacích programů. Učitel musí na základě speciálně pedagogické diagnostiky připravit individuální vzdělávací program, který je tzv. „šitý na míru“ individuálním schopnostem žáka. Zásada přiměřenosti je ve strukturovaném učení naplňována principem individualizace.

Zásada soustavnosti dovoluje osvojit si vědomosti, dovednosti a návyky v ucelené soustavě. Jevy a předměty spolu souvisí a žáci by měli být schopni nové požadavky zařadit do systému. Bez respektování zásady soustavnosti by úroveň vzdělání měla nahodilý charakter. Zvláště učení u jedinců s autismem se musí vyznačovat systematičností. Návyk soustavnosti potřebuje dlouhodobý a pravidelný nácvik.

Zásada trvalosti souvisí s předchozí zásadou soustavnosti. Předpokládá trvalé osvojení vědomostí a dovedností tak, aby si je žák dovedl dle potřeby vybavit a použít ke své činnosti. Tato zásada vychází z poznání zákonitostí paměti, které je nutné v učební činnosti žáků respektovat (křivka zapomínání, vlivy transferu, interference, úloha motivace apod.). Ve strukturovaném učení se získávané dovednosti a návyky neustále opakují a procvičují v každodenních situacích a podmínkách.

Zásada uvědomělosti a aktivity žáků vede k uvědomělému osvojování nových poznatků a úzce souvisí s motivací. Žák by měl být seznámen s úkoly a cíli vyučování. Úkoly by měly být smysluplné a využitelné v praxi. U žáků s autismem je nutné především vytvářet jasné představy předmětů a jevů přímým pozorováním a slovním popisem, vycházet ze zkušeností žáků, spojovat nové poznatky s těmi, které žáci již znají. Neméně důležité je vést k uplatnění těchto nových vědomostí a dovedností v praxi.

S didaktickými zásadami úzce souvisí speciálně pedagogické metody. V komplexní intervenci u dětí s autismem jde o multidisciplinární přístup řady odborníků a obecně užívané metody se mohou aplikovat jen částečně, protože jsou zaměřeny na řešení dílčích problémů. Čadilová; Žampachová (2008) uvádějí metody, které se osvědčily v praxi při strukturovaném učení. Jsou to například tyto metody:

Metoda postupných kroků: jedná se o postupný nácvik jednotlivých kroků, které jsou předem rozpracovány a vedou ke splnění úkolu

Metoda zpevňování: metoda je efektivně uplatňována při upevňování již nabytých dovedností

Metoda modelování: tato metoda se uplatňuje při získávání nových dovedností, kdy postupným modelováním zpevňujících podnětů se dojde k cíli

Metoda nápovědy a vedení: metoda je charakterizována aktivní pomocí pedagoga, kdy se jedná o různé formy nápovědy a vedení

Metoda instrukce: jedná se o poskytnutí pomoci formou určitých signálů (verbálních, neverbálních, vizualizovaných apod.), které by měly být pro dítě instrukcí ke splnění úkolu

Metoda ignorance: tato metoda se může použít např. při projevech problémového chování nebo když se dítě dožaduje pomoci pedagoga, přičemž tato pomoc již není nutná (dítě již danou dovednost zvládá)

Metoda vysvětlování: mluvené slovo zde umocňuje a doplňuje vizuální podporu, vysvětlování musí být přiměřené, jasné a srozumitelné (tato metoda je použitelná pouze u dětí, které rozumí mluvenému slovu)

Důležitým prvkem při výchově a vzdělávání dětí s autismem je výběr vyučovacích metod. Schopler (1998, s. 157) uvádí: „To, jakým způsobem dosáhneme cíle výuky, záleží především na motivaci dítěte a na úrovni jeho schopností, které zjistíme z jeho reakcí. Některé dítě má jen nepatrné problémy, pracuje-li nezávisle na úkolu, kterému rozumí, ale má velké problémy, dostane-li nové pomůcky. U jiných dětí je tomu naopak. Nevadí jim nové úkoly, ale nejsou schopny pracovat samostatně bez neustálého dozoru a povzbuzování ani tenkrát, když jde o úkol, který dobře znají. Jelikož cílem každé výuky je to, aby dítě získalo takové dovednosti, které samostatně využije, musíme vyzkoušet různé metody, jak tohoto cíle dosáhnout“.

Metody, které se použijí při výuce, se musí volit s ohledem na reakce dítěte. Schopler (1998) uvádí jako příklad některé metody, které se při jeho výzkumné práci nejvíce osvědčily. Nemohou ovšem sloužit jako přesné návody, ale spíše jako inspirace.

Metoda manipulace – znamená fyzickou pomoc, kdy jsou s dítětem prováděny některé pohyby, nutné k dokončení úkolu.

Metoda přímé asistence znamená, že učitel nebo rodič podává dítěti pomůcku nebo sám úkol dokončí. Může mít i formu pouhého vložení pomůcky do rukou dítěte, či přitažení židle k pracovnímu stolu.

Metoda demonstrace znamená, že dítě pozoruje učitele, který sám předvádí úkol. Poté učitel požádá dítě, aby provedlo úkol samo.

Pravidelně se opakující se postup je důležitý při provádění úkolů, který vede ke schopnosti pracovat samostatně.

Základním kritériem úspěšného výchovného působení není přesné používání výše jmenovaných zásad a metod, ale vždy musíme mít na zřeteli konkrétní dítě s konkrétními problémy. Jen schopnost speciálního pedagoga aplikovat uvedené postupy v daném kontextu, umět je účinně kombinovat vzhledem k individuálním schopnostem dítěte, zvyšuje úspěšnost dítěte dojít k cíli.

3.1.3 Naplňování potřeb dětí s autismem

Podmínkou porozumění jedincům s diagnózou autismus je uznání jejich společenské rovnocennosti a přijetí faktu, že tyto osobnosti prodělávají podobný fyziologický i psychologický vývoj jako jedinci bez postižení. Tento vývoj proběhne úspěšně jedinec tehdy, jsou-li uspokojeny nejen jejich základní, ale i psychologické a sociální potřeby.

Základní potřeby osob s autismem se neliší od potřeb zdravých jedinců, mohou být pouze v důsledku diagnózy nebo mentálního deficitu různým způsobem modifikovány. Obecně platí, že čím je postižení hlubší, tím je jedinec při uspokojování svých potřeb závislejší na okolí. Jedinci s PAS většinou nedovedou výstižně vyjádřit své pocity a postoje. Hledají cestu k porozumění okolí „svým“ způsobem, který je často neobvyklý nebo z hlediska společenského chování nepřijatelný. Často uspokojují své potřeby neodkladně a bez zábran, způsobem, který odpovídá jejich aktuálnímu psychickému a somatickému stavu.

Potřeba stimulace je jednou ze základních potřeb, nezbytná pro zdárný psychický vývoj nejen zdravých jedinců, ale i osob s autismem. Naplňování této potřeby musí být přiměřené a přísun podnětů adekvátní stupni postižení. V opačném případě nadměrný přísun podnětů může žáka vyčerpávat a zatěžovat.

Strukturované učení preferuje stimulaci v jednoduché, stereotypní a jednoznačné formě, protože potřeba podnětové proměnlivosti ve většině případů není. Všechny předkládané informace jsou srozumitelné. Nesrozumitelnost by mohla vyvolat zátěž a v důsledku zátěže vznik obranných reakcí (např. afektivní záchvaty apod.).

Potřeba učení je vyjadřována snahou porozumět nejbližšímu okolí. Poskytované informace by měly být užitečné pro praktický život dítěte s autismem.

Učení dětí s autismem má své zvláštnosti. Těmto dětem chybí subjektivní důvody k osvojování mnoha znalostí a dovedností, proto je spontánní učení limitované. Kromě toho nejsou schopny generalizace – tj. generalizovat svou zkušenost. Jakákoli změna je dezorientuje a uvádí do chaosu, na což reagují úzkostí. Z tohoto důvodu většinou nové

podněty odmítají, chybí jim zvědavost a spontánnost. Je přítomný strach ze všeho nového, proto upřednostňují stereotypy, neměnné řady a rituály, kterým jsou schopny lépe porozumět. K potřebnému zpevnění nových informací a dovedností ve strukturovaném učení dochází dostatečným opakováním.

Potřeba citové jistoty a bezpečí bývá u dětí s autismem silná, ale nebývá vyjadřována vztahem k blízkému člověku, ale převážně stabilitou prostředí a neměnností denních rituálů.

Strukturované učení vytváří svým charakterem stabilní prostředí a zajišťuje tak dítěti s autismem rovnováhu, která bývá častěji než u zdravých jedinců subjektivně narušována obtížnějším porozuměním okolnímu světu a zhoršenou schopností přizpůsobovat se novým požadavkům. V odborné literatuře se obvykle uvádí, že autistické děti nejsou schopny empatie, nerozumějí emočním projevům ostatních a nedovedou odhadnout jejich pocity. Vágnerová (2004, str. 320) uvádí: „Nevytváří se obvyklá citová vazba k matce či dalším členům rodiny. Standardní nejsou ani vrstevnické vztahy, dítě si s ostatními nehraje a nenavazuje přátelství, zpravidla se jim spíše vyhýbá.....Autistické dítě není schopné přijímat pozitivní citové projevy a opětovat je“. I když nechápou význam mezilidských vztahů, ve své praxi jsem se setkala s autistickými dětmi, které měly a vyjadřovaly silný emocionální vztah k matce a také jevíly zájem o kontakt. Domnívám se proto, že výše uvedené nelze vztáhnout na všechny děti s autismem.

Potřeba seberealizace závisí na diagnóze, z čehož vyplývá i způsob sebepojetí. Pro sebehodnocení jsou důležité názory nejbližších osob, které pak zpětně ovlivňují uspokojení jejich potřeby seberealizace. Děti s autismem potřebují nejen ze strany pedagogů více porozumění, trpělivosti a kladné akceptace pro pochopení jejich odlišného vnímání světa kolem nás.

Potřeba životní perspektivy je závislá na schopnosti dítěte s autismem chápat pojem času, vnímat minulost, přítomnost i budoucnost. K chápání času jednoduchou formou přispívají ve strukturovaném učení rozvrhy jednotlivých činností během dne, týdne a měsíce.

Uspokojování základních potřeb bývá mnohdy u dětí s autismem obtížné. Mohou však spokojeně žít a vzdělávat se, jestliže vyhovíme jejich speciálním potřebám v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti.

Při uskutečňování výuky metodou strukturovaného učení je přistupováno k uspokojování všech základních potřeb přijatelným způsobem. **Strukturované učení napomáhá** svým strukturovaným a jednoduchým členěním **k lepšímu pochopení okolního světa a tím i k porozumění sobě samému.**

3.2 Aplikovaná behaviorální analýza (ABA) a teorie učení

Aplikovaná behaviorální analýza (dále ABA) využívá stejných technik jako TEACCH program (individuální přístup, rozvíjení silných stránek dítěte, zdůrazňování strukturovaného prostředí atd.), ale je více využitelná v praxi a pokroky dítěte jsou přesně sledovány a zapisovány.

Vychází z teorie, že autismus je neurologicky podmíněný syndrom, který se projevuje v chování. ABA pracuje tak, že posiluje žádané chování. Švarcová uvádí (2006, s. 153): „Nejužitečnější vzdělávací a výchovné intervence a úspěšné ovlivňování chování jsou založeny na behaviorální a kognitivní teorii, na jejichž základě – na rozdíl od teorie psychoanalytické a teorií podobných – lze klienta otestovat a výsledky testů porovnávat s empirickým výzkumem a měřitelnými daty“.

Je to metoda, při které se pozoruje a hodnotí chování dítěte. Aby bylo možno učit chování novému, je nutné danému chování porozumět a objektivně ho posoudit. Proto se také sledují okolnosti před a po sledovaném chování. Všechna zjištěná data se pečlivě zaznamenávají, aby bylo možné doložit, jak může zvolený postup ovlivnit chování. Po vyhodnocení všech okolností může začít učení novému chování. V praxi se používají dva způsoby, jak využít aplikovanou behaviorální analýzu a teorii učení (Richman, 2006):

1. *Učení postupnými kroky* – poskytuje dítěti přímou zpětnou vazbu a intenzivní učení. Pokud dítě na danou instrukci, která mu je nabídnuta, reaguje správně, terapeut posílí žádoucí reakci pochvalou nebo odměnou. Po chybné reakci dítěte následuje pobídka k opravě, přičemž pobídnutí by mělo být vedeno tak, aby se dítě učilo správné reakci na danou instrukci. Učení je individuální, postupné kroky se opakují a pokračují do doby, než je žádoucí změna chování trvalá.
2. *Příležitostné učení* – na základě upravených podmínek dítě musí iniciovat kontakt a požádat o předmět nebo se učí vykonat potřebnou činnost samo.

Každá nová dovednost se učí v malých, postupných a přesně definovaných krocích, podle kognitivních potřeb dítěte, přičemž se využívá vědeckých poznatků o ovlivňování chování. Pro zautomatizování žádaného chování, je nutné učení podporovat častým opakováním.

3.3 Chirofonetika

Chirofonetika je specifická terapie řeči (chiro – ruka, fonetika – nauka o hláskách), která se používá i u dětí s autismem. Při této terapii jde o vyslovování hlásek při současném provádění masážního pohybu rehabilitačním pracovníkem nebo speciálním pedagogem tak, aby pohyb napodoboval proudění vzduchu, který vzniká v ústech při artikulaci příslušné hlásky. Terapie řeči umožňuje podpůrně působit i v jiných oblastech, například v léčebné pedagogice.

Původ chirofonetiky spočívá v antroposofické filozofii, která poskytuje širší pohled na člověka. Tím širším pohledem je myšlen komplexní přístup k člověku, spojený s vnímáním duše a ducha člověka. Při působení chirofonetiky, nejen při léčbě řeči, je v klientech vyvolána vnitřní pohyblivost prostřednictvím masáží tak, aby se síly tvoření zvuku mohly přenést do těla pacienta. Podle Judové (1994, s. 27): „Řeč je totiž tak mocná, že i pouhý styk s ní způsobí zlepšení v ostatních oblastech ve smyslu zlidštění dítěte“. Chirofonetika nežádá aktivní účast dítěte, proto si našla své uplatnění v oblasti autismu. Působí vnitřně, ve smyslu překonávání vnitřních překážek posilováním individuality, povzbuzováním dítěte k mluvení, přispíváním k přechodu od pasivity do aktivní role. Judová (1994) dále uvádí, že při chirofonetické terapii se dítě cítí naplněno hláskami v celém těle a je tak motivováno ke komunikaci. V praxi se sestavují masáže, které se provádějí v pravidelných intervalech, přičemž část práce mohou po zaškolení provádět rodiče. Masáže se používají u dětí s autismem, vadami řeči, poruchami řeči, dále také při poruchách spánku, nočním pomočování, ale i při asociálním chování dítěte. Vždy je však nutné zachovávat přesná pravidla léčby a přistupovat k pacientovi s láskou a empatií. Schopnost vcítění se do pacienta patří k základní výchozí myšlence antroposofie.

Chirofonetika se může uplatnit při „léčbě“ autismu ve smyslu uvolnění dítěte, navození příjemných pocitů a zmírňování potíží. Může napomoci k postupnému vnímání hlásek a tím k naučení řeči, ale autismus nevyléčí. Lze ji chápat jako jednu z možných terapeutických a podpůrných metod.

3.4 Terapie pevným sevřením

Terapii pevného sevření (holding therapy, hold – držet, svírat) zavedla Martha Welch, podle níž je ústředním problémem autismu porušení svazku mezi matkou a dítětem. Pevným sevřením a držením dítěte v náručí se má prolomit uzavřenost dítěte. Pokračovatelka jejího učení Jiřina Prekopová rozvinula a rozpracovala tuto metodu (původně používanou pouze pro autistické děti) pro další děti s kombinovaným postižením, poruchami chování i pro děti s poruchami komunikace.

Cílem práce psycholožky Prekopové je vzbudit u dětí s autismem lásku a pomáhat rodičům ve výchově, ale i v otázkách školního nebo pracovního zařazení. Terapie pevného sevření ovšem není terapií, která by mohla „vyléčit“ autismus, ale přináší určité dílčí výsledky. Veškerá práce musí být prodchnuta empatií a láskou, která je bezpodmínečná, opravdová a hluboká. Podle Prekopové je vzpouzení dítěte a jeho následné přemožení základním faktorem úspěchu této metody. Vocilka ve svém příspěvku z mezinárodní konference věnované autismu, říká (1994, s. 19): „Dr. Prekopová doporučuje vyprovokovat nespokojenost dítěte tím, že mu ukážeme věc, kterou nutkavě chce, ale nedáme mu příležitost chopit se jí. Dítě drží matka v náručí a zahrne ho stimuly, na které je přecitlivělé, např. líbání na ústa, šeptání do ucha apod. Dr. Prekopová říká: matka má dítě přimět uvědomit si, že má nad ním převahu, projevit se jako silná osobnost a ochránce“. Děti s autismem mají důvěru spíše k neživým věcem (které se nemění, jsou stále stejné), zde přichází snaha navázat mezilidský kontakt (lidé mění oblečení, pohybují se) a autistické dítě se tomuto brání. Rodič (podle Prekopové je vhodnější matka, která má větší míru empatie) má dítě držet v náručí tak dlouho, až začne reagovat láskyplně. Tyto terapie se mají provádět buď denně a pravidelně nebo jako odpověď na aktivity dítěte. Zpočátku bývá dítěti držení nepříjemné a často se vzpouzí až do vyčerpání. Sezení „holding“ končí, když se dítě podřídí. Vocilka (1994, s. 20) dále uvádí: „Během terapie objímáním dostává pacient více lásky než žádá, musí být láskou zaplaven. Ovšem toto láskyplné objetí by měl cítit i v celé naší následné výchovné péči. Pouhá terapie, bez vlastní láskyplné výchovy by se minula účinkem“.

Terapie pevným objetím je kritizována hlavně pro to, že vzbuzuje v dítěti úzkost (samotná sezení se dítěti s autismem protiví) a při překonání odporu dochází k vyčerpání dítěte. Efektivita této metody u dětí s autismem nebyla nikdy prokázána (Thorová 2006).

3.5 Skladba a struktura didaktických pomůcek

Učební neboli **didaktické pomůcky usnadňují proces učení žáků a pomáhají k hlubšímu osvojování vědomostí a dovedností.**

Skalková (1999) uvádí přehled nejrozličnějších druhů učebních pomůcek dle Maňáka, který je člení do následujících kategorií:

1. skutečné předměty (přírodniny, výrobky)
2. modely (statické a dynamické)
3. zobrazení:
 - a) obrazy, symbolická zobrazení

- b) statická projekce (diaprojektor, zpětný projektor)
- c) dynamická projekce (film, televize, video)
- 4. zvukové pomůcky (hudební nástroje, CD přehrávače, magnetofonové pásky)
- 5. dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, slepecké písmo)
- 6. literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, texty)
- 7. počítačové programy

Učitel volí vhodné pomůcky vzhledem k cíli, věku, psychickému vývoji a stupni postižení žáků a vzhledem k jejich dosavadním zkušenostem a vědomostem. Dále záleží na podmínkách a vybavení třídy i na zkušenostech a tvůrčích dovednostech učitele.

Didaktické pomůcky byly dříve považovány za pomocné až podřadné prostředky vyučovacího procesu. Dnes jsou kladeny na úroveň ostatních vyučovacích prostředků, protože pomáhají naplňovat didaktické zásady vyučování. Valenta; Müller (2003, s. 329) uvádějí: „Zásada názornosti, jež je zcela určující ve vyučovacím procesu zvláštní a pomocné školy, vyplývá už z podstaty didaktických pomůcek – žáci pomocí zrakového, sluchového, taktilního, popř. chuťového názoru získávají ve velmi krátké době značně ucelenou představu o jevu či předmětu“.

Mezi nejdůležitější a nejfrekventovanější pomůcky ve strukturovaném učení patří skutečné předměty, které pomáhají žákům chápat a poznávat okolní svět, dále modely představující skutečné předměty (modely ovoce, zeleniny, potravin apod.) a symbolická zobrazení v podobě fotografií, piktogramů a obrázků, které jsou nezbytné k vytvoření strukturovaných a přehledných rozvrhů všech činností ve škole.

Denně používané jsou další pomůcky jako hudební nástroje, magnetofonové pásky (se zvuky zvířat, zvuky přírody apod.), dotykové pomůcky (geometrické tvary z různého materiálu) a různé počítačové programy. Celý soubor didaktických pomůcek je využíván ve vzájemných kombinacích, s důrazem na rozvoj a zapojení všech smyslů.

Didaktické pomůcky patří do kategorie didaktických prostředků. Tato kategorie dle Maňáka (In Skalková 1999) zahrnuje „všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně vzdělávacích cílů“.

K didaktickým prostředkům patří i vybavení škol a tříd. Třídy, ve kterých probíhá strukturované učení, se liší svým uspořádáním (jasně oddělený pracovní a klidový prostor, pracovní koutky pro individuální práci, piktogramové rozvrhy a schémata), čímž se splňují speciální nároky na prostředí.

S metodou strukturovaného učení úzce souvisí používání tzv. strukturovaných krabiček, které patří k významným didaktickým pomůckám. Žáci pomocí těchto krabiček plní jednotlivé úkoly např. z rozumové nebo smyslové výchovy. Krabičky jsou rozděleny na části, které pomáhají žákům úkol zjednodušit a zpřehlednit. Postupuje se například tak, že v třídících krabičkách je na dně obrázek, který žákovi napoví, co se má do přihrádky uložit. Pochopit obrázek je nesmírně důležité pro myšlení, je to základ pro komunikaci pomocí obrázků. Žáci třídí nejprve konkrétní předměty (přístroje, kostky), dále obrázky, které jsou postupně méně totožné se skutečným předmětem, až dítě pochopí obrázek jako symbol.

3.6 Situace a zkušenost dítěte s autismem

Život se skládá z různých situací, ve kterých získáváme stále nové zkušenosti. Jak dokáží osoby s autismem využívat zkušeností v daných situacích a při řešení problémů? Z jakých východisek je třeba vycházet při výchově a vzdělávání takto postižených dětí?

To, jakým způsobem dítě s autismem zvládá životní situace, jak a zda využívá svých zkušeností, je ovlivňováno určitými specifickým vnímáním okolí a dále schopností adaptace na životní prostředí. Individuální rozdíly a nevyrovnaný vývojový profil jedinců s autismem se stávají východiskem ve výchově a vzdělávání. Představují základ, na který je třeba navázat individuálně vzdělávacím programem a speciálními výchovnými postupy. Jestliže se zdravé dítě naučí jakoukoli novou věc, je schopno tuto informaci využít nejen ve škole, ale i v jiném prostředí (schopnost generalizace). Dítě bez autismu je schopno dát si novou informaci do souvislostí s jinými informacemi a umí ji využít kreativně. Dítě s autismem tuto souvislost nevidí. Většina dětí s pervazivní vývojovou poruchou má přehnaný sklon ke konkrétnosti, vybírá si nepodstatné detaily a nechápe pravidla, která neumí přenést z jedné situace do druhé.

Obsah výchovy a vzdělávání osob s autismem se liší především v závislosti na diagnóze a přítomnosti mentální retardace. U lehké mentální retardace lze směřovat k formování schopností zaměřených na určité povolání. U středně těžké mentální retardace je větší důraz kladen na výchovný obsah, přičemž v oblasti vzdělávání je pozornost zaměřována na zvládání trivია (čtení, psaní, počítání). U těžšího a hlubokého pásma mentální retardace je výchovný obsah zaměřen hlavně na nejzákladnější pohybové a sebeobslužné návyky a na komunikační dovednosti.

Důležité pro adaptaci osob s autismem do společnosti je schopnost porozumět obecně platným hodnotám a normám, pochopit jejich podstatu. Autisté často nevědí jak by se měli v běžných situacích chovat a nelze od nich očekávat standardní reakce. Důvodem

je odlišné zpracování informací, nesprávné začlenění zkušeností a sklon k jinému způsobu reagování. Autisté mají problémy s hodnocením nových situací i s aplikací běžných pravidel do praktického života za různých okolností. Nerozlišují jednotlivé sociální situace, nerozumí jejich smyslu a nevědí, jaké chování by bylo v té či oné situaci vhodné.

Lidé s autismem mají po celý život velký problém formovat si jasnou koncepci událostí a situací. Musí pokaždé znovu složitě řešit stejné situace, i když se objevují opakovaně. Tyto situace jsou pro jedince bez autismu „stejné“, ale protože je autisté prožívají v jiných kontextech (maminka má dnes jiný svetr, minule bylo ráno – teď je večer atd.), zažívají je znovu jako něco zcela nového. Těmto „novým“ situacím nerozumí a nedokáží je předvídat. Často jsou zaujati detaily a smyslovými podněty, které jsou pro porozumění dané situace bezvýznamné. Lidé bez autismu hledají vždy smysluplný prvek nebo všeobecný rámec, aby pochopili situaci. Jsou schopni vybrat si to podstatné i z velkého množství informací.

Jedinci s autismem jsou odsouzeni k neustálému vytváření stabilní představy toho, co vnímají. Je pro ně obtížné představit si i něco jiného než to, co vidí nebo slyší. Mají problémy v oblasti sociálního porozumění a tyto deficity se projevují v neschopnosti učit se nápodobou. Neschopnost napodobovat se projevuje v běžném životě, ale i ve hře. V důsledku toho chování autistických dětí bývá nápadné a nepřiměřené kontextu. Přesto hra představuje vhodný způsob, jak vytvářet pro děti s autismem denní rutiny – tzv. „scénáře“, které se tak stávají viditelné, přijatelné a konkrétní. Pomocí her můžeme rozvíjet schopnosti tvořit scénáře (které se mohou lišit pouze v drobnostech – oblečení, denní doba...) a zároveň berou ohled na potřeby dítěte poznávat a opakovat si souslednost známých událostí a situací.

Způsoby reagování na jakékoli situace jsou osvojovány u dětí bez autismu hlavně na podkladě sociálního učení. Vhodně modelované sociální učení v průběhu školní docházky má velký formativní vliv na osvojování zkušeností, na adekvátní způsoby sociálních interakcí i na jednání a postoje.

Sociální učení by mělo zahrnovat nejprve poznání a znalost nejbližšího prostředí, dále prostředí školy a okolí domova (za asistence důvěrně známých osob) a mělo by vyústit ve schopnost samostatného jednání v různých situacích a prostředích. Právě tato oblast však patří u dětí s autismem k těm nejobtížnějším.

Klíčem k úspěšnému a trvalému zlepšení osobnostního postavení dětí s autismem v životě a ve společnosti je úzká spolupráce vzdělaných odborníků a chápajících rodičů. Shoda mezi zkušenostmi odborníků a rodičů vychází z rozumové úvahy, soucítění, porozumění a vzájemného respektu.

Shrnutí:

Děti s autismem potřebují speciální výukový program pro odstranění nepříjemného chování a vytvoření žádoucích dovedností a projevů. Pro práci s autistickými dětmi byly vytvořeny různé speciální behaviorálně-edukační programy, z nichž je nejvíce používán Teacch program.

Teacch program se stal jádrem nového přístupu, který vychází z vědecky podloženého pochopení autismu a stává se nástrojem ke zmenšení emocionálního strádání dětí s autismem.

Strukturované učení zohledňuje potřeby dětí s autismem, respektuje psychologické zvláštnosti jejich nerovnoměrného rozvoje a pomocí jednoduchých, ale promyšlených metod a zásad pomáhá naplňovat výchovně vzdělávací cíle. Strukturované učení klade důraz na využití individuálních schopností a nácvik samostatnosti a sociálních dovedností, využívá metod alternativní komunikace a je maximálně přizpůsobeno specifikům žáka. Mezi důležité priority patří nácvik sociálních dovedností a pracovního chování.

Vždy je třeba zcela individuálně posoudit každé dítě a snažit se pro něj najít tu nejsprávnější a nejúčinnější formu vzdělávání. Ať už se v intervenci uplatní chirofonetika nebo terapie pevným sevřením, vždy musíme vycházet ze základních hledisek pro práci s dětmi s autismem, a tím jsou odbornost, tolerance, pochopení a citlivý přístup. Nejdůležitější není typ zařízení, ale pochopení jejich problémů lidmi, kteří se o ně starají.

4. Základní východiska komunikace u dětí s autismem

„Řeč je stříbro, zviditelnění předmětů, činností a pojmů je zlato“.

Peeters

Řeč je základním nástrojem vývoje a nejdůležitějším prostředkem lidské komunikace. Schopnost informace přijímat a na druhé straně informace předávat, se stala jednou ze základních charakteristik života vůbec. Lejska (2003, s. 9) uvádí: „Není na tomto světě živé hmoty - života - bez potřeby přijímat a vydávat informace. Čím na vyšším vývojovém stupni živá hmota stojí, tím dokonalejší a přesnější způsoby komunikace se vyvinuly. Již ten nejjednodušší jednobuněčný organismus se musí orientovat v prostoru, musí nalézt potravu a uniknout nepříteli, musí být schopen poznat a vyhledat partnera, přijímat potravu, rozmnožovat se, chránit se, žít“.

4.1 Vymezení pojmu komunikace

Pojem komunikace je používán v mnoha různých vědeckých disciplínách: v logopedii, pedagogice, psychologii, lingvinistice, sociologii nebo antropologii. Termín „**komunikace**“ je latinského původu. Z latinského communis – společný, communicativ – sdělování, znamená **příjem, zpracování, popřípadě vydávání informací**.

Všechno živé je prostoupeno komunikací. Od nejjednodušších organismů až po člověka. K výměně informací dochází mezi rostlinami, zvířaty a mezi lidmi. Mezilidská komunikace je nejen základnou, na níž se vytvářejí a udržují sociální vztahy a vazby, ale i podkladem všelidské kultury a civilizace. Mezilidská výměna informací i jejich zpracování se váží na smyslové orgány, hlavně na sluch, zrak a na orgány motorické činnosti. Jde tedy hlavně o činnosti orgánu řídicího veškerou komunikaci uvnitř a vně organismu, tj. o centrální nervový systém. Komunikaci lze počítat mezi schopnosti (instinkty), se kterými se živočišný druh rodí. Potřeba komunikace je vedle potřeby zachování jedince jednou z nejsilnějších potřeb živých organismů (Lejska, 2003).

Komunikace a komunikační schopnosti patří k nejdůležitějším lidským schopnostem. Má různé stupně a formy, přičemž nejobvyklejší formou mezilidské komunikace je řeč mluvená. Je uceleným systémem, v němž všechny části navzájem souvisí a jsou určovány celkovou strukturou jazyka. Tento systém si zdravé dítě osvojí za dva až tři roky. Pochod osvojování řeči trvá nestejnou dobu a probíhá ryze individuálně. Schopnost řečové komunikace je schopnost vědomě používat jazyk jako složitý komunikační systém znaků a symbolů ve všech jeho formách, přičemž specificky lidským

komunikačním systémem je řeč. Vrcholnou formou komunikace je užívání slov, které mají věcný a mluvnický význam.

Každá komunikační situace je jiná a odlišuje se v závislosti na prostředí a na účastnících samotné komunikace (jinak mluvíme s nadřazeným, jinak s dítětem apod.). V určitých situacích vystupujeme v různých rolích a ty jsou spojeny s určitým chováním, v určité pozici, profesi, situaci. Do některé role se vpravíme dobře, některé odmítáme, v jiných nám není dobře. Vnější kontext je proměnlivý a ti, co komunikují, se přirozeným způsobem vnějšímu kontextu přizpůsobují. O rolích, pozicích a komunikačních situacích se v této kapitole zmiňuji hlavně proto, že chápat vnější kontext, bývá jeden z nejvýraznějších problémů jedinců s autismem.

Sovák (1984) rozděluje lidskou komunikaci v souvislosti na prostředí: na vnitřní, vnější přírodní a vnější společenské. Komunikace ve vnitřním prostředí zajišťuje funkci vnitřních orgánů, řídí tělesný růst i psychosomatické vlastnosti. Organismus jako celek se udržuje vzájemnou komunikací všech jeho částí. Komunikace ve vnějším prostředí přírodním znamená vzájemné ovlivňování člověka a přírodního prostředí, ve kterém žije. Člověka toto prostředí určitým způsobem ovlivňuje a k tomu, aby obstál, potřebuje informace. Sbírá informace prostřednictvím svých smyslů a podle toho pak řídí své chování a jednání. Dítě se prostřednictvím svých smyslů seznamuje už od útlého věku se svým okolím tím, že vyhledává, přijímá a zpracovává informace a tak se učí poznávat svět.

Komunikace mezilidská je komunikace v prostředí společenském. Člověk je společenskými vlivy přetvářen a toto přetváření se neobejde bez vzájemné výměny informací.

4.1.1 Formy komunikace

Mezilidská komunikace má různé formy, přičemž nejvyšší formou komunikace je komunikace slovní, tj. řeč. Do verbální komunikace zařazujeme všechny komunikační procesy, které se vykonávají za pomoci hlasité nebo psané řeči. Je zprostředkována pohyby těla, mimikou, gesty, pohyby očí, kvalitou hlasu, pauzami v řeči, zvuky, vzdáleností atd. Je to oblast, která zahrnuje široké spektrum vjemů.

Vybíral (2005, str. 81) uvádí toto dělení:

Neverbálně komunikujeme:

1. gesty, pohyby hlavou a dalšími pohyby těla
2. postoji těla
3. výrazy tváře (mimikou)
4. pohledy očí

5. volbou a změnami vzdálenosti a zaujímáním pozice v prostoru (přibližováním a oddalováním se)
6. tělesným kontaktem (dotyky)
7. tónem hlasu a dalšími neverbálními aspekty řeči
8. oblečením, zdobností, fyzickými a jinými aspekty vlastního zjevu

Kubová (1996) uvádí tato základní mimoslovní způsoby sdělování:

1. pohled (řeč očí)
2. výrazy obličeje (mimika)
3. pohyby (kinezika)
4. fyzické postoje (konfigurace všech částí těla)
5. gesta (gestika)
6. doteky (haptika)
7. přiblížení a oddálení (proxemika)
8. úprava zevnějšku a životního prostředí

Klenková (2000, s. 18) uvádí: „Neverbální mimoslovní komunikace je jedním z projevů člověka, kterým se navozují a vyjadřují mezilidské vztahy. Má historickou prioritu, neboť sdělování slovy přichází daleko později jak ve vývoji lidstva (ve fylogenezi), tak ve vývoji jedince (ontogenezi)“.

Prvořadou pozornost vzbuzují gesta. Gesto může snadno nahradit slovo i větu. Gestem také ilustrujeme to, co je vyslovené nebo se pomocí gest adaptujeme na vzniklou situaci. Poznáme, kdy je gestikulující člověk v rozpacích, či kdy je zaskočen. Stále ovšem platí, že gesta mohou mít často nejednoznačný význam a nelze je jednoznačně interpretovat.

Mnoho důležitých informací získáváme pouhým pohledem, protože zraková komunikace má klíčový význam v životě člověka. Vybíral (2005, s. 84) uvádí: „Jsou-li gesta našimi slovy, když mlčíme, jsou pohledy naší aktivitou, když zdánlivě nic nečiníme. Ve druhém člověku můžeme snadno navodit pohledem úzkost, zrakem ho přesvědčovat, prosit, pohrozit mu atd. Zrakem také sbíráme informace. Nejčastěji se druhé osobě díváme do obličeje: čteme a vyhodnocujeme zprávy, které ona sděluje především svou mimikou a očima“.

Jak je to u dětí s autismem? Podle statistik (Jelínková 2001) je asi 50% dětí s autismem mluvících, ale jejich řeč nebývá vždy smysluplná. Verbální komunikace jedincům s autismem činí potíže, vzhledem k jejich vrozeným nedostatkům, které souvisí s neschopností analyzovat význam abstraktní sluchové informace. Mezi vysloveným slovem a předmětem nevidí žádný vztah, který by jim usnadnil porozumění. I když je dítě

s autismem schopno verbálně komunikovat, rozumění bývá složitější. Proto je důležité verbální komunikaci zjednodušovat eliminováním dlouhých a nejednoznačných vět, používáním vět krátkých a jednoduchých. Důležité je eliminovat slovo – ne. Kategorické zákazy tohoto typu by měly být používány jen v nejnútnejších případech. Možnost výběru - buď a nebo - často také představuje pro děti s autismem problém, protože si nedokáží z nabídnutých činností vybrat.

Verbální komunikace je příliš abstraktní a pomíjivá, zatímco gesta jsou méně abstraktní, proto je jedinci s autismem snadněji chápou. Jsou schopny chápat a naučit se reagovat na jednoduché povely typu: vezmi, podej, vstaň, poď ke mně apod. Jelínková (2001, s. 21) uvádí: „U gest, která přenášejí emoce či stavy mysli, je situace obtížnější. Děti s autismem je obvykle vůbec nepoužívají a ani nechápou jejich smysl, používá-li je někdo jiný. Jsou pro ně příliš abstraktní, význam gest není jednoznačný, musí být odvozován. (Například pohyb, kterým někoho hladíme a vyjadřujeme tak svůj vztah k němu, je stejný jako pohyb, kterým utírám stůl. Doslovný význam gesta je určitý pohyb ruky)“.

Nejvhodnější formou komunikace bude pro jedince s autismem taková forma, ve které je spojení mezi symbolem a jeho významem názorné. Je to **komunikace s vizuální podporou**. Ve výuce se používají obrázky, fotografie, předměty nebo piktogramy. Pro všechny uvedené vizuální pomůcky platí, že musí být jednoduché, jednoznačné a bez zbytečných detailů. U autistů se často stává, že je zaujme nějaký nepodstatný prvek, který způsobí nesprávné pochopení obrázku nebo symbolu. U jedinců s mentální retardací se většinou místo obrázků v začátku výuky používá skutečných předmětů.

Komunikace s vizuální podporou má na rozdíl od slov a gest určité výhody: je nepomíjivá, sdělení jsou trvalá a jednoznačná.

Čadilová (2007, s. 89) uvádí tyto formy komunikace:

- verbální
- motorická
- gestem
- předmětová
- obrázková (fotografie, kresby)
- psaná (tištěná)
- prostřednictvím znaků

Častým a jednodušším způsobem komunikace autistů s mentální retardací je komunikace motorická (odvedení na určité místo, ukázání určité věci nebo činnosti). Jejím pomocí vyjadřují jedinci s autismem nebo mentální retardací své základní potřeby a přání.

Nejdůležitější je najít takovou formu komunikace, která by vedla k porozumění v prostředí, které rozumí potřebám jedinců s autismem.

4.1.2 Funkce komunikace

Komunikace má zpravidla svůj účel a smysl. Tím plní svoji funkci. Jako hlavní funkce komunikování Vybíral (2005, s. 31) uvádí:

- Informovat – předat zprávu, oznámit, prohlásit...
- Instruovat – navést, zasvětit, naučit, dát recept...
- Přesvědčit – ovlivnit, zmanipulovat...
- Vyjednat, domluvit (se) – řešit a vyřešit, dospět k dohodě
- Pobavit – rozveselit druhého, rozveselit sebe, rozptýlit...

Pokud budeme na funkce komunikace pohlížet s poukázáním na postiženého, budou mezi nejdůležitější funkce komunikace patřit ty, které postiženému usnadní život. Čadilová (2006) a Jelínková (2001) se ve většině bodů shodují a uvádějí tyto funkce:

1. Požádat o něco (slovem, gestem, obrázkem, předmětem)
2. Odmítnutí (odstrčením nebo komunikační kartou s nápisem NE). Tato funkce není u jedinců s autismem dostatečně rozvinutá a často se stává, že nabídku dítě není schopno odmítnout a může nastat problémové nebo afektivní chování.
3. Upozornit na sebe – přilákat pozornost vhodným způsobem (poklepat na rameno, vzít za ruku, zazvonit na zvonek)
4. Komentovat své okolí nebo nějakou činnost: sdělovat poznatky, říkat o nich jiným
5. Poskytování a požadování informací: vyprávět zážitky z minulosti, informovat se o událostech, které se týkají budoucnosti (čas je abstraktní)
6. Vyjadřovat své pocity, komunikace pomocí emocí. Děti s autismem mají mnoho emocí, které vyjadřují často křikem a sebezraňováním. Je pro ně obtížné vyjádřit, co je bolí.

Čadilová (2006, s. 392) jako další bod uvádí sociální komunikaci:

7. Sociální komunikace – vyjádření touhy po fyzickém kontaktu, spontánní pozdrav, zdvořilostní fráze, žádost, omluva (děkuji, prosím, dobrý den apod.)

První tři funkce komunikace se lidé s autismem naučí, pokud jsou respektovány kvalitativní aspekty postižení a je zvolen správný postup. Další funkce komunikace dělají lidem s autismem výrazné potíže.

S funkcí komunikace velmi úzce souvisí také výběr vhodných slov. Je nutné začínat takovými slovy, které bude dítě nejvíce potřebovat:

- a) slova, aby dítě správně reagovalo (pojd' sem, sedni si, stůj)
- b) slova, aby vyjádřilo přání (jíst, pít)
- c) slova, která motivují (míč, bonbon)

Lidé s jiným typem postižení nebo pouze s mentální retardací chápou význam komunikace, snaží se domluvit a dobře chápou praktický význam jazyka. Oproti tomu jedinci s autismem mohou mít velmi často rozvinutější verbální vyjadřování, ale význam komunikace nechápou, proto mají se zvládáním složitějších funkcí komunikace větší či menší problémy.

4.2 Narušená komunikační schopnost

Každé dítě prodělává svůj vlastní individuální vývoj řeči, jak z hlediska počátku, rychlosti vývoje, tak v rozvoji jednotlivých složek.

Ve vývoji řeči může dojít k různým odchylkám a patologiím. Pokud dítě nemluví do patnáctého měsíce věku, mluvíme o „fyziologické nemluvnosti“ (Sovák, 1984) a není potřeba se znepokojovat.

Období „prodloužené fyziologické nemluvnosti“ je definováno do věku tří let dítěte. Zde je na místě provést základní vyšetření a zjistit, zda se nejedná o poruchu.

V odborné literatuře nacházíme termíny jako vady řeči, patologie, řečová postižení, řečový defekt apod. Typy patologie vývoje řeči z hlediska průběhu, věku a etiologie můžeme (Sovák 1984) rozdělit na: vývoj opožděný, omezený, předčasný, narušený a odchýlný nesprávný.

Opožděný vývoj řeči vzniká nedostatečným působením sociálních faktorů, naproti tomu vývoj předčasný vzniká nadměrným podnětným prostředím.

Omezený vývoj řeči bývá obvykle důsledkem rozumových nedostatků dítěte a stupeň vývoje řeči odpovídá hloubce mentálního postižení. Omezený vývoj řeči může být i u dětí se sluchovou vadou, u dětí s dlouhodobou absencí sociálních faktorů a probíhá po celou dobu pod hranicí normy.

Narušený vývoj znamená těžký zásah ve vývoji osobnosti dítěte, protože vzniká přerušením normálního vývoje řeči (např. závažná onemocnění, úrazy).

Odchýlný vývoj řeči probíhá v hranici kolem normálního vývoje řeči a vývojová křivka neustále kolísá. Tento vývoj může vzniknout v důsledku anomálií (rozštěpení patra), ale i působením nesprávného mluvního vzoru.

Pro předškolní věk je nejtypičtější opožděný vývoj, jehož příčinou je zejména nízká kvalita sociálních faktorů. Tzn. nesprávné výchovné vlivy, patologický postoj k dítěti a jeho mluvním projevům. Není-li vývoj řeči podněcován a podporován, řeč se nerozvíjí a vývoj je zpomalen a opožděn.

Oproti tomuto staršímu dělení se v devadesátých letech dvacátého století začal používat pro vady řeči termín: **narušená komunikační schopnost**. Lechta (2003) uvádí, že existují dva možné způsoby vymezení hranic „normy“ v oblasti komunikace. Buď definovat narušenou komunikační schopnost jako odchylku od vžitě jazykové normy v určitém jazykovém prostředí, nebo vycházet ze všeobecných východisek – z komunikačního záměru jednotlivce.

Lechta (2003, s. 17) uvádí: „Komunikační schopnost člověka je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) působí interferenčně vzhledem ke komunikačnímu záměru“. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfológickou, lexikální, pragmatickou rovinu, dále o verbální, neverbální a gramatickou formu komunikace, o její expresivní i receptivní složku. Narušená komunikační schopnost se může projevit jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. Může být hlavním, dominantním symptomem nebo může být symptomem jiného postižení. V tom případě mluvíme o symptomatické poruše řeči. Lechta považuje termín narušená komunikační schopnost za vhodnější, než termín – poruchy či vady řeči.

Příčiny narušené komunikační schopnosti jsou:

1. z časového hlediska
 - prenatální (před narozením, v období vývoje plodu)
 - perinatální (porodní poškození)
 - postnatální (po narození)
2. z lokalizačního hlediska
 - genové mutace
 - aberace chromozomů
 - vývojové odchylky
 - negativní vlivy prostředí
 - orgánové poškození receptorů, efektorů
 - poškození CNS

Jsou určitá pravidla, která jsou využívána právě k podpoření správného vývoje řeči. Měl by být respektován dosažený stupeň vývoje dítěte, jeho věk, rozvoj tělesný i rozvoj smyslového vnímání. Neméně důležitý je dostatek přiměřených podnětů, u postižených jedinců obzvlášť.

4.3 Komunikace u dětí s autismem

Komunikace s ostatními lidmi je pro člověka jednou z nejdůležitějších životních potřeb. Vlastním účelem komunikace je sociální interakce. Za normálních okolností je navazování a udržování kontaktu něco, co probíhá zcela přirozeně, aniž by si člověk byl vědom toho, jak tento proces probíhá. Dotýkání, úsměv či pouhé pozorování jsou důležité cesty a způsoby komunikace. Z těchto způsobů v průběhu vývoje vzniká řeč. Dítě se učí vnímat, zpracovávat, zapamatovat si a vybavovat informace, poté vydávat signály, kterými reaguje a své okolí jimi ovlivňuje.

U dětí s postižením může být tento proces narušen či omezen. Tím je negativně ovlivněn celý vývoj. V tomto případě je třeba nalézt jiný způsob komunikace. Děti komunikovat potřebují, aby mohly vyjádřit své myšlenky, přání, aby poznávaly svět kolem sebe. Čadilová (2007) uvádí, že autistické postižení v oblasti komunikace je podle DSM-IV (Diagnostický a statický manuál) definováno jako kvalitativní postižení v oblasti komunikace projevující se nejméně jedním z následujících kritérií:

- opoždění nebo úplná absence vývoje řeči (není doprovázeno snahou kompenzovat toto postižení gesty či jinými typy komunikace)
- výrazné postižení ve schopnosti iniciovat nebo pokračovat v konverzaci s ostatními navzdory existenci adekvátní řeči
- stereotypní a repetitivní použití jazyka nebo použití idiosynkratického jazyka

Problémy v oblasti komunikace jsou kvalitativně odlišné od jiných typů postižení. Autisté mají problémy s analýzou sluchové informace a je pro ně obtížné adaptovat se na verbální komunikaci. Mají problémy se sociální komunikací a s tím souvisí i problémy v navazování kontaktů s ostatními. Jelínková (1999) popisuje problémy v komunikaci v těchto konkrétních oblastech:

- Problém s mentální flexibilitou

Zdravé děti umí každou zkušenost a informaci tvořivě zpracovat a využít. Dítě s autismem tuto zkušenost pouze zopakuje a není schopno ji přizpůsobit konkrétní situaci. Zdraví jedinci umí tvořit konverzaci a používat nové kombinace slov, zatímco u dětí

s autismem přetrvává původní výuková situace. Autista používá slova a věty v tom významu, v jakém se je naučil. Častá je echolálie (opakování slyšeného, naposlouchané věty z reklam apod.) Samotná echolálie se vyskytuje i u zdravých dětí v raném věku a také u dětí s mentální retardací. Čadilová (2007, s. 88) uvádí: „Používání echolálií je pro lidi s autismem typické. Souvisí to s dobrou mechanickou pamětí a s tím, že je pro ně snazší použít již sestavenou větu než samostatně větu vytvořit. Proto je třeba funkční echolálie považovat za komunikační prostředek“.

➤ Problém s přiřazováním významu – problém s abstrakcí

Zdravé děti i děti s mentální retardací mají biologickou schopnost přiřazovat význam k vnímaným podnětům. Díky této schopnosti se učí řeč analyzovat, rozumět jí a komunikovat. Děti s autismem mají tuto schopnost oslabenou nebo jim chybí. Proto je důležité komunikovat v konkrétních a jednoznačných pojmech. Abstraktní pojmy uvádí dítě s autismem do nepohody, protože si za nimi nedokáže nic konkrétního představit. Dítě s autismem vnímá jen to, co vidí, je hyperrealistické.

➤ Problémy s chápáním symbolů

Děti s autismem mají problémy s chápáním symbolů, protože jsou extrémně vázány na realitu.

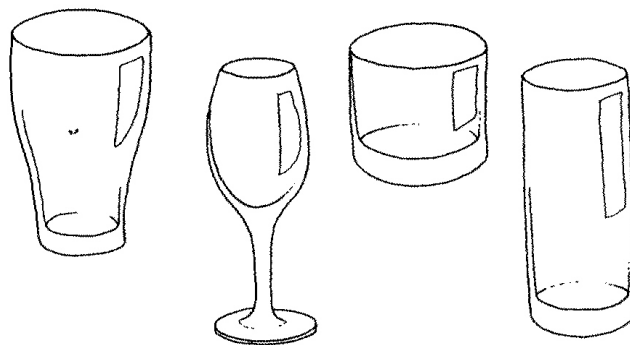
➤ Problémy s chápáním souvislostí

Děti s autismem nejsou schopny dávat věci do širších souvislostí. Mají problémy s chápáním emocí a nerozumí výrazům obličeje. Jelínková (1999, s. 3) uvádí, že „pro dítě s autismem je např. slza na tváři pouze kapka vody. Nechápe, že se za touto kapkou mohou skrývat emoce (vztek, lítost, bolest) nebo je příčina reálná (krájím cibuli, venku prší apod.)“.

➤ Problémy s generalizací

Dítě s autismem má omezenou nebo velmi malou schopnost vytvořit si v mysli představu něčeho, co přímo nevidí. Má problémy s představivostí, s abstrakcí, se zobecňováním a v konečném důsledku s generalizací. Slyší-li autista slovo sklenice, pak je toto slovo spojeno vždy s konkrétní sklenicí, kterou dítě zná (obrázek č. 2), což pro něho může být například pouze sklenice na stopce. Určitému slovu rozumí pouze ve stejných situacích. Pokud nastane jiná situace, slovo se stává nesrozumitelným. To, co je vysloveno, je chápáno doslovně. Proto obtížněji pochopí humor, ironii nebo nadsázku.

Obrázek č. 2: Čtyři různé druhy sklenic



Zdroj: Hilde De Clerq 2007

➤ Problémy se zájmeny a s pamětí

Dítě s autismem myslí doslovně. Tzn., že těžko chápe, proč je jedna a stále stejná osoba nazývána já, jindy on nebo ty. Často o sobě mluví ve třetí osobě. Např.: ona chce čokoládu. Mají problémy se skloňováním a časováním. Mechanická krátkodobá paměť bývá u dětí s autismem většinou dobrá. Jsou schopny zopakovat celé pasáže z filmů, rozhovorů nebo reklam, ovšem často bez porozumění. Pokud však chceme, aby děti s autismem neměly po delším čase problémy s vybavováním slov, je nutné najít vhodný způsob pro zapamatování, např. obrázky, piktogramy apod.

Čadilová (2007) uvádí ještě některé další problémy, které se týkají jedinců s autismem:

- absence „dialogického žvatlání“ v raném kojeneckém věku
- opoždění, nerovnoměrnost rozvoje řeči
- porušení, opoždění verbální komunikace

Čadilová problémy s komunikací dále konkretizuje:

- nepozornost vůči oslovení, nereagování na své jméno
- absence iniciativy a udržení vzájemnosti
- neologismy – vytváření vlastních slov
- nesrozumitelné artikulace podobné řeči
- porucha intonace, důrazu, síly hlasu

Z výše uvedených problémů s analyzováním a porozuměním verbální komunikaci je zřejmé, že pro jedince s autismem je obtížné adaptovat se na náš způsob komunikace. Proto je nutné najít vhodný alternativní podpůrný způsob komunikace.

Jedinci s Aspergerovým syndromem mohou, ale také nemusí mít opožděný vývoj řeči. Často se objevují slůvka před druhým rokem a věty s komunikačním významem před třetím rokem věku dítěte. Ve věku pěti let však již většinou mluví plynule, ale vývoj řeči bývá odlišný. Často se učí mluvit z paměti, recitují dlouhé pasáže z pohádek, reklam či knih. Thorová (2006, s. 186) uvádí: „Děti s Aspergerovým syndromem mívají potíže hlavně v oblasti pragmatického užívání řeči, což znamená, že řeč málokdy odpovídá sociálnímu kontextu dané situace. Vykřikují například nesouvislé věty, ulpívají na tématech, aniž by je zajímala reakce a zájem posluchače, pedanticky lpí na přesném vyjadřování či vyžadují dodržování určitých verbálních rituálů“.

Někteří jedinci s Aspergerovým syndromem se nedokáží orientovat podle neverbálních signálů. Výrazy tváře a kontext dané situace jsou pro ně těžko srozumitelné.

Jaká je komunikace u dívek s Rettovým syndromem? Mnohem více rozumí, než jsou schopné vyjádřit. Možnosti komunikace jsou velmi omezené (multifunkční handicap – nemohou ukazovat, znakovat, mluvit). Většina dívek s Rettovým syndromem nemluví nebo se objevuje sporadické užívání slov nebo vět. Nejsou schopny porozumět jednoduchým pokynům, a proto je velmi důležité, naučit je vyjádření souhlasu či nesouhlasu.

4.3.1 Výuka komunikace u dětí s autismem

Než se začnu věnovat výuce komunikace jako takové, je důležité přiblížit si systém výukového přístupu ve strukturovaném prostředí obecně.

Výukový přístup u jedinců s autismem vychází z toho, že tito jedinci mají vlivem svého postižení spontánní těžkosti v učení. Z důvodů jejich specifického kognitivního stylu a nedostatku generalizace mají problémy vidět smysl a význam slov, situací, jimž často přisuzují chybný význam.

V kapitole 2. 3 Obecné principy strukturovaného učení, jsem vysvětlila základní principy tohoto procesu, který spočívá v učení se novým věcem (za určitých podmínek – strukturalizace, vizualizace, individualizace) postupně, krok za krokem. Obvykle mluvíme o modelu učení ve třech fázích (Degrieck 2006):

1. **Plně podporované a individuálně upravené učení.** Tuto etapu nazýváme „učením u stolu“ nebo situací „jeden k jednomu“, kdy je důležité vytvořit takové prostředí, v němž bude co nejméně rušivých vlivů. Je výhodné sedět s žákem naproti sobě u jednoho stolu a pomáhat mu plnit jednotlivé (nejprve jednoduché) úkoly. Pokud žák již plní dané úkoly samostatně, může se přestoupit k druhé fázi.

2. **Částečně nezávislá aktivita.** V této fázi by měl být žák schopen pracovat samostatně a jeho pracovní prostor by měl být na jiném místě než „učení u stolu.“ Zde platí stejné dodržování důležitých pravidel: minimum rušivých podnětů, práce u stolu, jasné úkoly.
3. **Získané dovednosti jsou zobecňovány v situaci reálného života.** Předkládané úkoly a aktivity žák plní proto, aby se naučil samostatně pracovat, ale také proto, aby je dále mohl používat v „reálném“ životě. Obsah a náplň aktivit by měl být funkční, praktický a získané dovednosti využitelné v budoucnosti.

Postižení jedinců s autismem v oblasti komunikace je charakteristické a klíčové. Týká se jak receptivní (porozumění), tak expresivní (vyjadřování) stránky jazyka. Deficity v komunikaci a jejich kombinace jsou velmi různorodé, i když řeč nemusí být poškozena, vždy jsou v komplexním řečovém vývoji přítomny zvláštnosti.

Výuka funkční komunikace zvyšuje schopnost dítěte chovat se sociálně a zmenšuje frustraci. Receptivní jazyk znamená schopnost porozumět sdělením. Nejprve musíme porozumět a potom se začneme expresivně vyjadřovat. Dítě si musí uvědomit, že slovo má okamžité následky. Jestliže správně reaguje na slovní pokyn, dostane odměnu. Všechny pokyny a slova učíme při zábavné strukturované hře v prostředí školy i domova.

Výuka receptivního jazyka dle Richmanové (2006) zahrnuje osvojování následujících dovedností:

- Ukazování – ukazování a žádání je jedna z jednodušších komunikačních dovedností a snadněji se učí.
- Oční kontakt – jako forma neverbální komunikace odporuje učení a napomáhá integraci dítěte. Ukazování totiž není možné oddělit od očního kontaktu, neboť oční kontakt má častou a samostatnou úlohu v komunikaci a v sociálním chování.
- Reakce na jméno - uvědomit si a poznat své jméno je významný krok v oblasti komunikace, kdy určitý zvuk je spojován s určitou osobou, ne s věcí.
- Podstatná jména – opakované pojmenovávání známých předmětů rozvíjí slovní zásobu
- Jednoduché instrukce – jsou prvním komunikačním nástrojem, které slouží k dosažení cílů, přání a podporují učení (např. sedni si, pojď sem apod.).
- Složitější instrukce – instrukce, které se skládají ze dvou prvků, již vyžadují vyšší kognitivní úroveň (např. postav se a pojď ke mně)

- Funkční pokyny – jsou takové pokyny, které zlepšují porozumění a orientaci dítěte v okolním prostředí (např. obuj si boty, jdi do koupelny a přines hřeben).

Důležité při výuce jednotlivých dovedností je mít stále na mysli důležitost porozumění. Aby náš jazyk byl pro dítě smysluplný, musíme používat jednoduchá slova v krátkých větách.

Nácvik expresivní komunikace je nejvhodnější začít při zábavné strukturované hře. Dítě musí pochopit vztah mezi slovem a oblíbenou hrou (dítě řekne „hou“ a je pohoupáno...). Hra i samotný nácvik musí být pro dítě zábavná a lákavá činnost.

Výuka expresivního jazyka zahrnuje osvojování těchto dovedností:

- Podpora zvuků a žvatlání
- Orální motorická cvičení (otvírání a špulení úst, vystrkování jazyka, pohyby jazykem ze strany na stranu, úsměv, žvýkání a foukání)
- Verbální napodobování – začínáme s jednoduchými jednoslabičnými zvuky, dále kombinací zvuků a pokračujeme nácvikem celých slov
- Projevování přání, žádosti
- Podstatná jména, předměty – otázky a odpovědi (Co je to?)
- Pozdravy – vyžadují komunikační schopnosti a určité sociální dovednosti
- Společenské otázky – umět správně reagovat na společenské otázky typu: Jak se jmenuješ? Kolik je ti let?. Dále otázky typu: Kde? Kdy? Proč?
- Jednoduché formulace – nácvik jednoduchých formulací umožňuje dětem lépe využívat jejich komunikačních dovedností a vhodně reagovat na určité situace.
- Vzájemná konverzace – otázky a odpovědi
- Zájmena – časté procvičování správného používání zájmen (dotkni se mé košile, své košile, jeho...)
- Scénáře a komunikační tabulky – jsou podpůrné prostředky, které lze použít jako komunikační nástroj v mnoha situacích a variantách.

Cílem výuky komunikace není jen naučit dítě co nejvíce slov. Je nutné naučit dítě s autismem používat nová slova v různých prostředích a situacích. Komunikaci rozvíjíme vždy s ohledem na okamžitou potřebu, v přirozeném prostředí, které je chápe a rozumí jejich potřebám.

Jestliže se rozhodneme pro některou z forem alternativní komunikace, je důležité, abychom zvolili správnou motivaci, byli trpěliví, důslední a jednotní v kladení požadavků.

Shrnutí:

Komunikace a komunikační schopnosti patří k nejdůležitějším schopnostem člověka a stojí v centru mnoha vědeckých disciplín. Zkoumají ji jazykovědci, psychologové, antropologové i etnologové. Lidská komunikace propojuje tyto disciplíny a svou významnou a nezaměnitelnou úlohou je přesahuje.

Pokud děti s různým postižením nekomunikují, neznamená to, že komunikovat nepotřebují. Umění komunikovat, domluvit se a rozumět, snižuje pocity opuštěnosti, úzkosti a umožňuje dělit se o své zážitky, radosti a starosti. Děti s autismem si často neuvědomují, že prostřednictvím slov mohou ovlivňovat své okolí. Nerozumí účelu komunikace. Deficit v této oblasti je definujícím prvkem autismu. Jedinci s PAS mají problémy jak s porozuměním, tak s vyjadřováním. Tomu, že slova, obrázky a předměty jsou symboly, které slouží komunikaci, se musí naučit.

Naučit se komunikovat a tím chápat účel komunikace, znamená naučit se znát sílu komunikace.

5. Komunikační systémy

Komunikace je proces, prostřednictvím něhož dochází k výměně informací mezi jednotlivci buď pomocí běžného systému symbolů, znaků (řeč mluvená, psaná) nebo chování. Za tento běžný systém je obecně považován jazyk, tzn. jakýsi „kód“, který se učíme používat za účelem sdělování myšlenek, požadavků, přání a potřeb. Jazyk vytváříme prostřednictvím mluvených nebo psaných slov, doplňujeme ho gesty, symboly, mimikou atd.

Ne jen jazyk, ale i samotné symboly provázejí lidstvo již od nepaměti. Hojnost a mnohotvárnost symbolů je dána hranicemi lidské představivosti. Podle Junga (In Fontana 1994) symboly vytvářejí univerzální jazyk a napomáhají nám k dokonalejšímu pochopení sebe sama. Jsou společné celému lidstvu, ale nesou v různých kulturách různé významy. Kultury celého světa se rozvíjely a budovaly na základě porozumění symbolům a jejich systémům, což přispívalo k jejich duchovní i tělesné pohodě.

Symboly proto tvoří důležitou součást alternativních systémů, které slouží lidem s různým postižením. Klasické metody výuky komunikace jsou buď neúčinné nebo trvá velmi dlouho, než je dítě schopno řeč smysluplně používat. Po dlouhou dobu potom postižení jedinci zůstávají bez funkční komunikace. To bývá častou příčinou nežádoucích a agresivních projevů chování dítěte. Ve snaze pomoci těmto jedincům se zavádějí „jiné“ alternativní formy komunikace.

5.1 Vymezení pojmu augmentativní a alternativní komunikační strategie (AAK)

Jiné způsoby komunikace než verbální jsou označovány termínem augmentativní a alternativní komunikace. Do augmentativní a alternativní komunikace (dále AAK) patří všechny formy dorozumívání, které doplňují nebo nahrazují řeč. Výběr komunikačního systému je nutné vždy posuzovat vzhledem k individuálním možnostem dítěte a ve vztahu k předpokládanému vývoji.

Pedagogický slovník (2001, s. 21) vysvětluje pojem augmentativní komunikace takto: „systémy, které podporují již existující komunikační možnosti postižených jedinců, zvyšují kvalitu jejich řeči a usnadňují jim vyjadřování. Hrají důležitou roli při integraci postižených s komunikačními problémy“. Zatímco alternativní komunikace (2001, s. 16) jsou definovány jako „systémy, které slouží jako náhrada mluvené řeči. Hrají důležitou roli při integraci postižených jedinců, kteří nemohou komunikovat v běžné řeči“. Souhrnně to znamená, že augmentativní systémy zvyšují komunikativní schopnosti tam, kde jedinec

určité komunikativní schopnosti a dovednosti již má (např. nesrozumitelná nebo omezená řeč), zatímco alternativní systémy řeč nahrazují.

Každá osoba, která se nemůže dorozumívat mluvenou řečí nebo se dorozumívá velmi omezeně, potřebuje užívat různé kombinace prostředků AAK. Tyto druhy komunikace jsou určeny osobám se závažným postižením řeči v důsledku např. dětské obrny, mentálního postižení, vývojového postižení řeči, mozkové cévní příhody, progresivních neurologických postižení, úrazu mozku, poruch sluchu, autismu apod. Používají se dva druhy systémů. Komunikační systémy bez pomůcek a komunikační systémy s pomůckami.

Systémy bez pomůcek:

- cílené pohledy očí, mimika
- gesta, gestikulace
- prstová abeceda
- znakový jazyk
- manuální znaky (např. jazykový program Makaton)

Systémy s pomůckami.

- skutečné předměty
- fotografie a obrázky
- systémy grafických symbolů (např. Bliss, piktogramy)
- komunikační tabulky a knihy
- písmena a psaná slova
- technické pomůcky s hlasovým výstupem
- počítače

Další možné a používané dělení systémů komunikace je dělení na dynamické a statické. Mezi dynamické systémy patří gesta a znaky, prstová abeceda, znaková řeč a Makaton (jazykový program). Do statických systémů patří systém Bliss, piktogramy, Voks (používání obrázkových symbolů).

Při budování komunikačních systémů je třeba využívat všech schopností uživatele a předkládaný komunikační systém by měl být co nejpřirozenější. Častá obava, že používání metod AAK může zpomalit nebo zastavit vývoj mluvené řeči, se zdá být neopodstatněná. Naopak uspokojení ze smysluplné komunikace a pochopení principu dorozumívání, vede ke stimulaci řečového rozvoje. AAK se může začít používat v raném věku u dětí s autismem, mentálním postižením, Downovým syndromem a u ostatních jedinců, u nichž se vývoj řeči začne výrazně opožďovat. Hlavním úkolem používání těchto systémů v raném věku je podpora komunikačních dovedností i vývoj mluvené řeči, ne náhrada mluvené řeči.

Při využívání AAK v raném věku je důležité dodržování jednoduchých pravidel, které napomáhají porozumění:

- komentovat vše, co se v okolí dítěte děje
- pojmy volit co nejjednodušší (pro stejné situace- vždy stejné pojmy)
- volit krátké věty podpořené výraznou mimikou
- klíčové slovo zvýraznit gestem nebo symbolem
- pojmy spojovat s konkrétními předměty
- využívat fotografií a obrázků nejprve známých předmětů, osob, míst
- podněcovat dítě k výběru ze dvou nabízených variant (chceš banán nebo jablko?)
- podněcovat dítě k vyjadřování souhlasu a nesouhlasu
- podporovat dítě v jeho zvukových projevech (nápodobou)
- vlastní pojem dítěte převzít do svého slovníku

Tato pravidla podporují vývoj mluvené řeči a zároveň vytvářejí podmínky pro budoucí používání složitějších komunikačních systémů. Komunikační systémy jsou bezesporu důležitým podpůrným prostředkem pro rozvíjení řeči u jedinců s různým postižením a jejich užívání má své výhody i nevýhody.

Výhody alternativních způsobů komunikace se podle Kubové (1996, s. 12) dají shrnout do těchto bodů:

- Snižují tendenci k pasivitě dětí, které mají speciální potřeby.
- Zvyšují zapojení dětí a jejich pečovatelů během vzdělávacích činností a ve volném čase.
- Napomáhají rozvoji kognitivních jazykových dovedností.
- Umožňují dětem se samostatně rozhodovat.
- Rozšiřují možnosti pro komunikaci dětí, které mají speciální potřeby.
- Umožňují tomu, kdo má velké potíže při vyjadřování, aktivně se zúčastnit konverzace tam, kde byl pouze pasivním a často opomíjeným posluchačem.

Nevýhody alternativních způsobů komunikace:

- Jsou společensky méně využitelné, než mluvená řeč.
- Alternativní systémy vzbuzují pozornost veřejnosti.
- Všichni účastníci komunikace by si měli tyto systémy osvojit.
- Zavedení alternativních systémů může být považováno za důkaz, že dítě nebude nikdy mluvit.
- Proces porozumění předchází před vyjadřovacím procesem, trvá určitou dobu, než dítě začne využívat alternativní systém k vyjadřování.

5.2 Druhy systémů AAK

Mezi nejznámější komunikační systémy patří systém Makaton, Bliss a piktogramy. **Komunikační systém Makaton** (příloha č. 5, obr. a) je jazykový program, který poskytuje základní potřeby komunikace, podněcuje rozvoj mluvené řeči, ale i porozumění pojmům. Byl navržen logopedkou Margaret Walker a psychiatrickými konzultanty Kathy Johnston a Tony Cornforthem z Velké Británie. Makaton je používán pro potřeby komunikace zejména u osob neslyšících s mentálním postižením, slyšících s mentálním postižením, s mentálním a tělesným postižením, s autismem, dále u osob trpících komunikačními problémy následkem úrazu mozku nebo po mozkové mrtvici.

Slovník Makaton není pouze znakový jazyk, ale užívá znaky doplněné mluvenou řečí a symboly. Jak uvádí Kubová (1996), znaky Makaton jsou v každé zemi před zavedením systému pečlivě vybírány a standardizovány (Velká Británie, Austrálie, Nový Zéland). Pocházejí buď z přirozeného znakového jazyka komunity neslyšících nebo ze znakových systémů užívaných ve vzdělávání neslyšících. Při užívání Makatonu není nezbytné znakovat všechna užívaná slova (revidovaný slovník obsahuje přibližně 350 slov), ale ta, která mají pro smysl sdělení největší význam.

Symboly Makaton se v některých případech užívají zároveň se znaky, umožňují vícesmyslový přístup v komunikaci. Mohou být využívány jako primární prostředek komunikace i jako pomůcka přispívající k rozvíjení jazyka. Kubová (1996, s. 16) uvádí: „Při počátečním užívání jazykového programu Makaton je vhodné používat současně znaky, symboly i mluvenou řeč. Je potřebné zjistit, které modalitě dává osoba s postižením přednost a která je pro ni největším přínosem“.

Makaton může být užíván:

- 1) jako pomoc k porozumění
- 2) jako podpora nesrozumitelné řeči
- 3) jako zrková podpora řeči
- 4) jako dočasný prostředek k dosažení komunikace

Užívání znaků může snížit frustraci, kterou nesrozumitelná nebo chybějící řeč často vyvolává. Tím se postiženému jedinci pomůže pohotověji komunikovat s rodiči, přáteli, učiteli apod.

Komunikační systém Bliss (příloha č. 5, obr. b) používá místo slov jednoduché obrázky. Původně byl tento systém využíván pro nemluvící tělesně postižené osoby, dnes se tato metoda rozšířila i na péči o osoby s mentálním postižením, kombinovaným a řečovým postižením.

Systém Bliss vyvinul Rakušan Charles K. Bliss, který byl inspirován čínským obrázkovým písmem. Měl sloužit jako univerzální obrázková řeč a vést k lepšímu vzájemnému porozumění mezi národy. Později se systém Bliss začal používat jako prostředek pro rozvoj řeči nemluvících osob. Každý symbol může vyjadřovat více než jedno psané slovo. Tentýž symbol může znamenat dům, garáž, ale i domov, byt. Jednotlivé symboly lze kombinovat a nemluvíci osobě nabídnout tak rozsáhlý a úplný komunikační systém, který je přizpůsoben jejím potřebám. Lze ho z hlediska vyjadřovacích možností upravit tak, že se může vyrovnat mateřskému jazyku, což činí tento systém jedinečným mezi dalšími symbolovými systémy. Mezi nejdůležitější hlediska pro volbu systému Bliss patří, že symboly vycházejí z obsahu a významu slov, poskytují trvalou vizuální podporu a procvičují vnímání.

V roce 1975 byl založen institut pro komunikaci se symboly Bliss v Torontu (Blissymbolics Communication Institute) a tento systém se začal rozšiřovat v celosvětovém měřítku.

Dánský speciální pedagog Larse Nygard vytvořil dynamický systém AAK pod názvem Teng til tale (TTT), u nás známý jako **Znak do řeči**. Tento systém používá manuální znaky k doplnění mluvené řeči. U nás byla vytvořena metodická příručka (Kubová; Pavelová; Rádková 1999), která obsahuje základní slovník české verze manuálních znaků.

Komunikační systém Piktogramy (příloha č. 5, obr. c), představuje jednoduché obrazové symboly, které můžeme pozorovat všude kolem nás - na veřejných místech, budovách, v tištěných materiálech, jejichž cílem je umožnit nám rychle se orientovat všude tam, kde chybí slovní vyjádření (dopravní značky, příkazy, varování).

Piktogramy jsou neverbální symboly, které jsou na rozdíl od symbolů Bliss mnohem konkrétnější a snadněji zapamatovatelné. Každý piktogram zastupuje jeden věcný význam. Pomocí piktogramů mohou děti vyjadřovat své pocity, potřeby, přání a stávají se tak aktivními ve vzdělávacím procesu. Tam, kde byly dříve pouze pasivními posluchači, mohou se účastnit konverzace. Piktogramy obsahují asi 700 obrázků, které znázorňují jak konkrétní předměty, věci, osoby a činnosti, tak abstraktní symboly- jako představy, vlastnosti, pocity a vztahy.

Při používání jakéhokoli komunikačního systému – tedy i piktogramů, je důležité a nezbytné respektovat individuální zvláštnosti každého jedince. Piktogramy jsou úspěšně užívány u těchto skupin osob:

1. jedinci (děti i dospělí) s těžkým mentálním postižením, které používají piktogramy jako pomůcku pro pochopení, ale i pro své vyjadřování
2. jedinci s mentálním postižením, kteří rozumějí mluvené řeči, ale jsou tak těžce tělesně postižení, že nejsou sami schopni řeči či tvorby znaků
3. jedinci, kteří i přes své postižení rozumějí mluvené řeči, ale potřebují piktogramy jako účinnou podporu

Používání piktogramů je vždy doplněno mluvenou řečí, případně i znaky. Při jejich zavádění je nutné postupovat pomalu a nové symboly zavádět až tehdy, kdy jsou již bezpečně upevněny symboly předchozí. Těžiště práce není v učení stále dalších symbolů, ale v praktickém používání symbolů již naučených. Soubor základních symbolů je vytištěn bíle na černém pozadí. Pro lepší pochopení se mohou barevně vybarvovat.

Dorozumívání pomocí piktogramů je jednoduché, názorné a srozumitelné pro ostatní veřejnost. Tento způsob komunikace nevyžaduje od okolí žádné speciální znalosti či dovednosti.

Výše popisované systémy však mohou u některých jedinců ztroskotávat na určitých předpokládaných dovednostech. Děti například nemají vždy schopnost napodobovat pohyby, což je nezbytné ke zvládnutí znakové řeči. Jedinci s poruchami autistického spektra často nezvládají ukazování, které je důležité při označování vizuálních symbolů. Mohou mít také potíže se získáním pozornosti osoby, které chtějí něco sdělit, což často souvisí s problémem jedinců s PAS navazovat sociální kontakty. Popisované systémy často postrádají prvky spontánnosti. Učení se těmito náhradním formám komunikace je posilováno sociálními odezvami, jako je pochvala, úsměv, pohlazení, ale děti s PAS na tento typ odměn mnohdy nereagují. Aby se dítě naučilo funkčně komunikovat, je nezbytné, aby s někým navázalo kontakt a poté předalo sdělení.

Jedním ze způsobů, které rychle pomohou dítěti naučit se komunikovat, je **Výměnný obrázkový komunikační systém – PECS** (The Picture Exchange Communication System), který vyvinuli Bondy a Frost v roce 1994 speciálně pro děti s autismem. Cílem systému je rychlé nabytí funkčních komunikačních dovedností. Od ostatních vizuálních systémů se liší v několika základních aspektech. Děti na obrázky neukazují, ale partnerovi je přinášejí. Zpočátku obrázek vyměňují za oblíbený pamlsek nebo věc. Výměna je tedy smysluplná a úmyslná. Komunikace je v tomto případě velmi motivující, protože dítě při nácviku dostává to, co skutečně chce. Důležité je to, že dítě by mělo být iniciátorem kontaktu a mělo by tedy začínat komunikaci.

Tento výměnný komunikační systém je upravený do podmínek České republiky. Modifikace této metody byla u nás zkoušena již od roku 2001. Vznikla nová metodika,

teoreticky vycházející z principů PECS, přizpůsobená našim podmínkám, s názvem **VOKS – výměnný obrázkový komunikační systém** (příloha č. 5, obr. d). Oba systémy jsou postaveny na těchto principech:

- vysoká motivace – konkrétní výběr odměn pro konkrétního klienta
- smysluplná a účelná výměna obrázku za věc, kterou obrázek znázorňuje
- podpora iniciativy klienta použitím fyzické asistence a potlačením verbálních výzev a pokynů
- podpora nezávislosti uspořádáním lekcí

Cílem systému kromě rychlého nabytí funkčních komunikačních dovedností je, naučit se JAK a hlavně PROČ komunikovat, pochopit význam a sílu komunikace. Systém vede jedince k samostatnému používání komunikačního systému. Je určen především dětem s autismem, protože zohledňuje jejich specifické problémy v komunikaci a problémy s navazováním sociálních kontaktů. Dále lze VOKS využít u jedinců s Downovým syndromem, dětskou mozkovou obrnou, afázií, těžkou formou dysfázie apod.

VOKS je možno začít používat v jakémkoli věku a lze ho zavést hned, jakmile je zřejmé, že má dítě problémy s komunikací. Není nutné čekat, jestli se řeč rozvine nebo nikoli, protože VOKS řeči nepřekáží, ale naopak: zvyšuje pravděpodobnost jejího vývoje či zdokonalení.

Další výhody VOKS:

- je velmi rychle osvojitelný
- vysoce motivuje děti učit se tomuto systému
- děti jsou samy iniciátory komunikace
- redukuje nevhodné chování
- je dobře využitelný ve škole, doma i na veřejnosti

Předností systému je precizně a do nejmenších detailů propracovaný metodický materiál, který obsahuje podrobný popis jednotlivých kroků.

V současnosti se rozvíjejí i možnosti komunikace s těžce tělesně a mentálně postiženými jedinci, přičemž principem je porozumění vlastnímu tělu pomocí fenomenologicko-hermeneutické metody. Tato metoda je známá pod termínem **bazální komunikace**, kdy člověk, pracující s postiženým jedincem, se ve své tělesné a duševní jednotě vcítí do dítěte a vstoupí s ním do „bazálně dialogického vztahu“.

Dosa - pohybová komunikace slouží k podpoře těžce postižených jedinců prostřednictvím pohybové komunikace.

5.3 Facilitovaná komunikace

Facilitovaná komunikace je technika umožňující osobám s postižením vyjadřovat se pomocí ukazování prstem na obrázky nebo písmena a to s pomocí asistenta. Tato metoda vznikla v Austrálii koncem šedesátých let dvacátého století. Její autorka Rosemary Crossleyová tuto metodu propracovala pod názvem „facilitated communication“ (v naší zemi se vedle termínu facilitovaná komunikace používá termín usnadňovaná komunikace).

Jedná se o přímé fyzické vedení nebo oporu ruky klienta, který je díky této opoře schopen psát nebo vyťukávat slova či ukazovat na obrázky. Komunikační partner je nazýván „usnadňovatel“ a poskytuje klientovi podporu ruky tak, aniž by ho vedl. Klient tak může vyjádřit své myšlenky, pocity a přání. Tato technika se používá u osob s autismem, mentální retardací, mozkové obrně, Downově syndromu apod.

Základní myšlenkou facilitované komunikace je, že s použitím komunikačních pomůcek a asistenta, jež zajistí fyzickou dopomoc, ti jedinci, kteří původně nebyli schopni komunikace (např. při neuromotorickém postižení, DMO), mohou sestavovat či psát slova, věty a odpovídat na otázky. Základem je podpora ruky. Usnadňovatel tak nabízí klientovi fyzickou i emocionální pomoc a omezuje vliv různých neuromotorických poruch.

O používání facilitované komunikace se vede mnoho diskuzí z řad odborníků a rodičů. Podle obhájců dává možnost komunikovat těm, kteří dosud díky svým postižením komunikovat nemohli. Může být velmi uspokojující jak pro rodiče, tak pro dítě, které je najednou schopno komunikovat a sdělovat své potřeby a přání. Je považována za výcvikový program zaměřený na budoucí možnost nezávislé komunikace bez pomoci asistenta.

Podle odpůrců jedinec s postižením není ten, co komunikuje, ale komunikuje jeho asistent – tj. usnadňovatel. V USA proběhla řada pokusů a zkoušek k ověření vlivu asistenta na komunikaci, při kterých byly shledány neuvědomělé vlivy asistentů, čímž bylo prokázáno, že nekomunikuje postižený jedinec, ale asistent. Thorová (2006, s. 400) uvádí: „V letech 1994-95 proběhlo na několika pracovištích vědecké ověřování metody. Facilitátorovi a facilitovanému byly prezentovány různé vizuální a sluchové podněty. Na základě výsledků výzkumů byla metoda prohlášena za neplatnou a přestala se ve většině zemí používat. Několik výzkumů se posléze zabývalo způsobem přenosu informací z facilitátora na klienta. Experimentátoři došli k zajímavým zjištěním. Že i lidé s těžkou mentální retardací jsou schopni se naučit reagovat na podvědomé, okem nepostřehnutelné zaváhání terapeuta. Toto zjištění zbavuje facilitátory viny za vědomou, účelovou manipulaci s klienty a vysvětluje náhlé zázračné dovednosti lidí s autismem“.

Pokud je fyzické vedení funkční, může pomoci jedincům s postižením pochopit úlohu a fixace ruky může pomoci k soustředění na úkol, což vede ke zlepšení výkonu. Každá metoda má svá úskalí, která je dobré znát a my nesmíme zapomenout na to, že důležité je pro klienta alespoň zažívat pocit radosti, účasti, iniciativy a aktivity.

5.4 Technické pomůcky a počítače

V zahraniční literatuře (Bondy; Frost 2007) se pomůcky pro potřeby nemluvivých dělí na netechnické – low tech a technické – high tech.

Netechnické nebo-li neelektronické pomůcky zahrnují již výše zmíněné předměty, fotografie, kresby, obrázky a komunikační knihy. Technických pomůcek, které slouží jedincům s různým postižením, se závažnými poruchami v oblasti řeči, existuje celá řada. Mohou sloužit jak k přímému dorozumívání (pomůcky s hlasovým výstupem), tak k ovládání počítače pro osoby s těžkým tělesným postižením.

Technické pomůcky s hlasovým výstupem jsou pomůcky jednoúčelové, využívané pouze pro komunikaci. Obsahují tištěný nebo hlasový výstup s omezeným počtem vzkazů, s klávesnicí nebo displejem. Sdílení mohou být označena obrázky, fotografiemi, symboly nebo nápisem. Hlasový výstup je buď ve formě syntetické nebo digitalizované řeči (nahraná lidská řeč). Jejich program umožňuje tedy aktivovat hlasový výstup, například v prostředí textového editoru Word. Při psaní počítač říká to, co se objevuje na obrazovce.

Počítač by měl být vybaven speciálním softwarem. Jeho výhody jsou v neomezené slovní zásobě (např. komunikační kniha obsahuje pouze omezený soubor slov) a postižená osoba se domluví s kýmkoliv, kdo umí číst a kdo má zájem komunikovat. V případě obrázkových systémů je třeba se nejprve naučit, jak s nimi pracovat, zatímco přečíst si něco z obrazovky počítače je snazší. Prudký rozvoj moderní techniky a stále probíhající miniaturizace bude do budoucna znamenat možnost snadné manipulace i mobility.

K tomu, aby postižený jedinec takto pracoval s počítačem, nemusí nutně umět číst, mohou se skenovat i různé symboly. Je možné i naprogramovat některé fráze, které lze uložit do paměti počítače (pozdravení, jednoduché slovní obraty – počkej apod.). Jedinci s postižením řeči mohou používat řadu počítačových programů, které slouží ke komunikaci i k výuce.

Program **AC Keyboard** je určen pro alternativní komunikaci pomocí osobního počítače, je možné ovládání myší, klávesou nebo tlačítkem s využitím principu skenování tak, aby ho mohly používat i osoby s těžkým tělesným postižením. Hlasový výstup umožňuje hlasité čtení slov nebo vět podle výběru. Obsahuje několik komunikačních tabulek na ukázkou a lze sestavit libovolné množství vlastních tabulek.

Program **Boardmaker** slouží ke zhotovování a tisku komunikačních tabulek. V základní verzi obsahuje přes 3000 barevných symbolů ze všech oblastí a patří mezi nejpoužívanější programy v oblasti alternativní komunikace ve světě. Podobný program **Altík** zahrnuje několik sad fotografií, obrázků, symbolů i piktogramů, s jejichž pomocí lze vyjádřit kolem 900 pojmů.

Známy dalšími výukovými programy jsou **Brepta** a **Méd'a** (občanské sdružení PETIT). Princip spočívá v tom, že z počítače se dítěti ozývají zvuky, slabiky, slova, věty, ke kterým má vybrat odpovídající obrázek. Program Brepta je užíván pro rozvoj jazyka a řeči v nejširším pojetí a je zaměřen na děti předškolního věku, ale lze ho použít i pro dospělé a afázií nebo pro děti s poruchami řeči. Naproti tomu program Méd'a obsahuje soubory na rozvoj základních matematických představ, cvičení paměti, cvičení na zrakovou a smyslovou výchovu. Obsahuje také program s piktogramy. Je orientován na poznávání, rozlišování piktogramů, na jejich procvičování a skládání do vět. Nejedná se tedy o komunikační program v pravém slova smyslu, ale lze s jeho pomocí sestavit a vytisknout komunikační tabulku podle individuálních potřeb. Program Méd'a čte (existuje také program Méd'a počítá), je určen pro počátky výuky čtení a obsahuje úkoly na globální čtení, na analýzu i syntézu. Děti se učí doplňovat chybějící písmena, skládat slova z písmen a ze slabik. Mohou se měnit různé úrovně obtížnosti, proto lze program použít pro začátečníky i pokročilejší žáky. Ovládá se myší nebo klávesnicí, výhodou je zvukový doprovod.

Technické pomůcky samy o sobě neposkytují jednoduché řešení všech problémů v komunikaci, ale jsou účinnou a podpůrnou pomocí pro výuku komunikace pro jedince s různým stupněm tělesného a mentálního postižení. Postižení by měli mít přístup jak k technickým, tak k netechnickým pomůckám, aby měli co největší možnost reagovat v různých komunikačních situacích.

5.5 Sociální a globální čtení

Na zlepšení sociální komunikace dětí, u nichž vzdělávání za použití běžných metod nepřináší potřebný efekt, se využívají netradiční metody, jako je **sociální a globální čtení**.

Tyto systémy usnadňují dětem orientaci v sociálním prostředí, mají funkci spíše podpůrnou, pomocnou a motivační, i když v současném speciálním vzdělávání již zaujímají důležité místo. Podporují sociální komunikaci, rozvíjejí slovní zásobu, rozumové schopnosti a orientační dovednosti. Poskytují větší možnosti dorozumívání a zapojení do života společnosti.

Sociální čtení děti poznávají, interpretují a reagují na různá znamení a symboly, piktogramy a skupiny slov, které se často objevují v okolním prostředí. Sociální čtení se soustřeďuje na ty aspekty poznávání okolního světa, které jsou hned využitelné.

Skládá se ze tří rozdílných kategorií:

1. soubor obrázků a textů
2. piktogramy
3. slova a skupiny slov

Učí-li se dítě pracovat s automatem na nápoje, učí se pojůmům: káva, kakao, čaj, cukr apod. Je to přímé učení, které vychází z aktuální situace, v níž se dítě učí. Dále může následovat (nebo předcházet) učení těmto pojůmům ve škole a doma. Při učení sociálnímu čtení je vhodné využívat individuální zájmy a potřeby. Některé dítě upřednostňuje nakupování, jiné přírodu nebo vaření. Na základě těchto individuálních zájmů lze rozvíjet rozumové schopnosti i slovní zásobu (téma nakupování – rozlišování různých druhů obalů a jejich nápisů).

Všeobecně užívaným druhem piktogramů a znaků jsou například dopravní značky, dopravní symboly, názvy veřejných míst (restaurace, WC, potraviny), orientační tabule ve městě apod. Sociální čtení je určeno hlavně těm dětem, které mají problémy se zvládnutím tradičně používaného (analyticko-syntetického) čtení. Dle Kubové (1996) tyto děti můžeme rozdělit do tří skupin:

1. Děti, které vůbec nebudou číst. Mají problémy s vnímáním písmen, u těchto dětí proces čtení pravděpodobně nezačne.
2. Děti, které mají problémy se čtením. Poznají písmena a často zvládnou úroveň 1. třídy, ale čtení neplní svou funkci (nechtou s porozuměním). Sociální čtení se tak může stát vhodnou paralelou ke čtení analyticko syntetickému.
3. Děti patří do skupiny funkčních čtenářů, jsou schopné rozvíjet úroveň čtení, ale mají často potíže s procesem čtení. Sociální čtení jim nabízí více šancí najít cestu ke společnosti.

Sociální čtení pomáhá zapojit děti do aktivního života, stimulovat jejich vlastní potřeby a poskytuje jim možnosti méně závislého chování. Může být aplikováno v domácím prostředí, v životě rodiny nebo v prostředí širšího okolí – obchodu, dopravy, nemocnice apod. Účelem sociálního čtení je dorozumění, výchova ke čtení, ale i obohacení slovní zásoby.

Globální metoda čtení (příloha č. 5, obr. e) je určena dětem s mentálním postižením, stimuluje rozvoj zrakového vnímání, verbálního myšlení, pozornosti, rozumové výchovy a rozvoj komunikativních dovedností.

Dítě se touto metodou seznamuje se zobrazením konkrétních pojmů s textem (slovem). Používá se u dětí, které mají obtíže při výuce čtení běžně používanou analyticko-syntetickou metodou nebo jako alternativní metoda výuky čtení.

Metoda obsahuje soubor slov z různých oblastí života, jako jsou osoby, věci, zvířata, činnosti atd. Každý obrázek je opatřen tištěným slovem, jehož písmena jsou jednoduchá (velká, tiskací – PES, TÁTA, ČTE), aby je bylo možno napodobovat obtahováním, modelováním, skládáním apod. Základem metody je čtení celých slov, při kterém se dítě neučí jednotlivá písmena, ale vnímá slovo jako celek. Během výuky globálního čtení učitel (rodič) by měl rozpoznat, zda bude dítě schopné pokračovat ve výuce čtení tradiční analyticko-syntetickou metodou nebo zůstane u globálního čtení.

Při učení metodě globálního čtení je doporučován metodický postup, který lze rozdělit do tří fází (Kubová 1996, s. 38):

1. Rozlišování a přiřazování identických obrázků – k předloženému obrázku dítě hledá stejný a začíná spojovat správné výrazy s předměty.
2. Vybírání, vyhledávání na slovní pokyn – v této fázi již dítě asociuje název (slyšené slovo) s obrázkem.
3. Pojmenování – dítě vyhledává obrázek na slovní pokyn a pak samo pojmenovává, i když výslovnost je třeba nedokonalá.

Učení těmito i jiným výše popisovaným metodám komunikace je náročné na čas, trpělivost a pozornost a ne vždy probíhá bez problémů. I přesto je nezbytné umožnit osobám s poruchami v oblasti řeči účinně komunikovat tak, aby se mohly zapojit do běžného života společnosti.

Shrnutí:

Existuje skupina jedinců s různým druhem a stupněm postižení, jejichž schopnost použít řeč jako prostředek komunikace je narušena do takové míry, že ji nemohou plnohodnotně využívat. I tito jedinci však mají potřebu komunikovat.

Jejich řeč se v některých případech nevyvine nebo bývá obtížně srozumitelná. Jedinec s tímto handicapem má omezenou možnost ovlivňovat své okolí, pokud mu není umožněno užívat jiného komunikačního prostředku, než je mluvená řeč.

Mezi „jiné“ komunikační způsoby sdělování patří augmentativní a alternativní komunikace. Termín augmentativní komunikace označuje doplňkové užívání nevokálních prostředků komunikace osobami, které používají mluvenou řeč pouze částečně a tudíž plnohodnotně neplní svou komunikační funkci. Termín alternativní komunikace znamená jiný hlavní výrazový prostředek, než je mluvená řeč. Alternativní formy komunikace jsou určeny pro osoby, které nejsou schopny užívat mluvenou řeč.

Augmentativní a alternativní systémy komunikace nejsou všemocné. Bez příslušného výcviku a podpory okolí by byl jejich přínos minimální. Nejúčinnější je taková výuka komunikace, která plně zohledňuje individuální schopnosti postiženého jedince, za plné aktivní účasti celého nejbližšího okolí.

Úsilí naučit efektivně používat alternativní způsob komunikace neznamena to, že dítě nebude verbálně komunikovat ani v budoucnosti. Pochopí-li důvody a výhody komunikace, může si lépe vytvořit základy pro vyšší formu komunikace. Cílem není pochopit abstraktní symboly, ale cílem je dosažení porozumění a co největší nezávislosti.

III. Empirická část

6. Rozvoj komunikačních schopností v prostředí strukturované výuky

Strukturované učení jako speciální výukový program plně vyhovuje svým uspořádáním a pojetím specifickým potřebám jedinců s autismem, pro které byl vytvořen. Systematická a strukturovaná pravidelnost dětem s autismem přináší úlevu a pomoc v chápání jednotlivých úkolů i v chápání pravidel okolního světa. Jakým způsobem a s jakým výsledkem lze užívat a rozvíjet komunikační dovednosti v podmínkách strukturované výuky?

Na základě své osmileté praxe jsem se rozhodla využít svých dosavadních zkušeností v oblasti využívání komunikačních strategií u dětí s autismem v prostředí strukturované výuky a provést empirický výzkum v podobě dlouhodobějšího sledování rozvoje komunikačních dovedností dvou chlapců a dvou dívek s různým druhem autistických diagnóz, v podmínkách strukturované výuky v naší škole.

6.1 Charakteristika prostředí

Základní škola slučuje dva objekty. Základní školu speciální a základní školu praktickou. Tato základní škola se nachází ve východočeském městě s 13 tisíci obyvateli. Jako právní subjekt začala fungovat dne 1. 9. 2000, ale tehdy ještě pod názvem Speciální škola. Zřizovatelem je krajský úřad.

Škola vychovává a vzdělává děti se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. děti se zdravotním postižením, zdravotním nebo sociálním znevýhodněním, podle osnov a plánů schválených MŠMT ve věku povinné školní docházky. Jsou vzdělávány podle těchto programů:

- Vzdělávací program zvláštní školy č. j. 22 980/97-22
- Školní vzdělávací program ZŠ praktické, č.j: 344/2007, s názvem: „Cesta života vede přes dobrou a pohodovou školu.“
- Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika č. j. 35 252/97-24
- Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy č. j. 24 035/97-22
- Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy č. j. 15 988/2003-24

Žákům jsou dle potřeby ve spolupráci s pedagogicko psychologickou poradnou nebo se speciálně pedagogickým centrem za souhlasu rodičů vytvářeny individuálně vzdělávací plány.

Celkem je ve škole 13 tříd a 165 žáků. Škola se skládá ze dvou budov: budova základní školy praktické (kde jsou vzdělávání převážně žáci s lehkou mentální retardací) a budova základní školy speciální (zde jsou žáci od lehké mentální retardace až po těžkou mentální retardaci, žáci s kombinovaným postižením a žáci s diagnózou autismus). Kapacita na základní škole praktické je 5 tříd a kapacita základní školy speciální je 8 tříd.

V každém objektu je tělocvična, učebna s počítači, cvičná kuchyň, zahrada uzpůsobená pro sportovní, rekreační, ale i pěstitelské využití.

Pro děti s diagnózou autismus byly na základní škole speciální zřízeny dvě třídy (6 a 7 žáků). V obou třídách je vytvořeno strukturované prostředí, které účelně člení prostor na části pracovní a klidové. Představuje speciální výchovně vzdělávací program, který umožňuje problémy autistického chování a prožívání minimalizovat. Vše má své místo, svůj řád, posloupnost, názornost a logiku, kterou dítě může snadněji pochopit. Pracovní i klidová místa jsou jasně označena piktogramem nebo fotografií, každý žák používá svůj rozvrh vytvořený z piktogramů, obrázků nebo fotografií, představujících jednotlivé za sebou jdoucí činnosti v průběhu vyučování.

Ve třídě, z které byli žáci vybráni pro dlouhodobé sledování vývoje, je celkem sedm žáků, z nichž jeden z důvodu špatného zdravotního stavu (časté epileptické záchvaty) dochází do třídy v doprovodu matky jedenkrát týdně. Čtyři žáci s různým druhem autismu (jsou předmětem zkoumání) a dva žáci s diagnózou autismus a se středně těžkým až těžkým mentálním postižením. V této třídě působím jako učitelka, dále je zde vychovatelka a dvě osobní asistentky.

6. 2 Stanovení cílů a metod výzkumné práce

V této rigorózní práci, ve které jsem se zaměřila na rozvoj komunikačních schopností v prostředí strukturované výuky, jsem si stanovila tyto cíle:

- zjistit, které komunikační systémy se nejvíce u jednotlivých dětí osvědčily
- zjistit, zda komunikační systémy dopomohly k rozvoji verbální komunikace
- na základě získaných výsledků určit ty komunikační schopnosti a dovednosti, ve kterých děti dosáhly největších pokroků
- provést hodnocení vývoje osobností dětí s autismem v jednotlivých oblastech vývoje po zavedení vhodného komunikačního systému

- pokusit se zhodnotit roli strukturované výuky ve vzdělávání v oblasti komunikace

Při zpracovávání údajů bylo použito těchto metod:

- pozorování přímé
- pozorování nepřímé (výsledky přímého a nepřímého pozorování byly zpracovány do případových studií)
- analýza dokumentačních záznamů o dítěti
- kazuistiky

Hlavní metodou bylo pozorování dítěte, prováděné v průběhu výuky komunikace, ale i v ostatních aktivitách tak, aby bylo možné zjistit rozvíjení jeho schopností, vědomostí a dovedností. V závislosti na tématu práce je metoda pozorování vhodnou a přirozenou technikou, při níž lze získat potřebná data. Vedle přímého pozorování, kdy jsem sama sledovala zkoumané jevy, bylo používáno i pozorování nepřímé, kdy jsem zpracovávala výsledky pozorování ostatního personálu třídy (vychovatelka a osobní asistentky).

Na základě zjištěných skutečností byla provedena analýza komunikačních schopností a určeny deficitní oblasti v komunikaci. Pro výuku byly vybrány takové komunikační strategie, které zohledňují další možný vývoj dítěte a berou v úvahu jeho individuální schopnosti i rodinné zázemí.

Jednalo se přibližně o 1,5leté pozorování, které probíhalo v podmínkách autistické třídy, ve které je vzděláváno celkem sedm žáků. Složení této třídy jsem již stručně popsala v předcházející kapitole, nyní uvádím podrobnější údaje:

- čtyři žáci s diagnózou autismus: Aspergerův syndrom, Rettův syndrom, atypický autismus, dětský autismus se středně těžkou mentální retardací (tito žáci jsou předmětem zkoumání)
- dva žáci s dětským autismem a těžkou mentální retardací
- jeden žák s těžkou mentální retardací

Pozorování bylo orientováno na:

- zjišťování úrovně receptivní řeči
- zjišťování úrovně expresivní řeči
- zjišťování úrovně sluchového a zrakového vnímání
- zjišťování úrovně kognitivních a sociálních schopností
- zjišťování úrovně motorických dovedností
- projevy chování

K získávání podrobných anamnestických údajů o dítěti, jeho rodičích a sourozencích, jsem použila metodu analýzy dokumentačních záznamů.

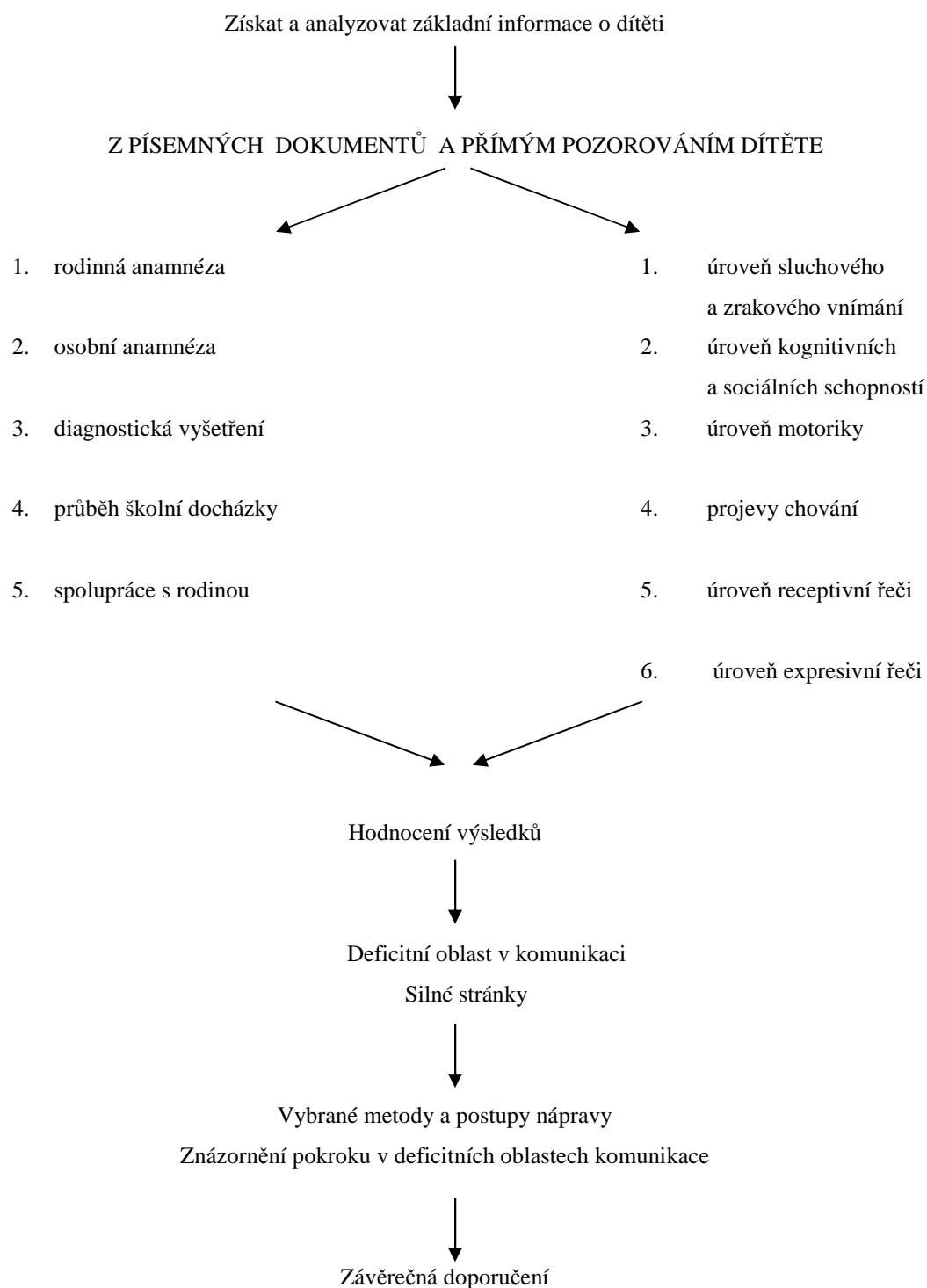
Výše uvedené oblasti sledování jsem vybírala po pečlivém uvážení. Rozvoj komunikativních schopností souvisí s celkovým psychomotorickým vývojem dítěte. Všechny pozorované oblasti se vzájemně prolínají a souvisejí spolu. I jednotlivé vnější faktory a systémy působící na vývoj, se vzájemně výrazně ovlivňují. Chceme-li s dítětem efektivně pracovat, musíme stavět na všech známých faktorech, přičemž jsem se zaměřila na ty nejdůležitější, které podtrhují a nejvíce ovlivňují oblast řeči.

Kazuistické metody dokáží objasnit řadu jevů na konkrétních případech, umožňují hlubší posouzení v průběhu vývoje a jejich výstupem je kvalitativní pohled.

Úroveň komunikativních schopností (receptivní i expresivní stránka řeči) je ovlivněna úrovní sluchové i zrakové percepce, slovní zásobou, psychickými kvalitami dítěte i vnějším prostředím. Důležitá je paměť, motivace, zájem, schopnost soustředění, pozornost i rozumové schopnosti. Vývoj komunikativních schopností dále souvisí s úrovní motoriky, která označuje celkovou pohybovou schopnost organismu a ve vývoji dítěte hraje významnou roli. Je podstatnou podmínkou pro poznávání okolního světa. Chování dítěte je zpětně projevem jeho osobnosti a vztahu k vnějšímu světu. Je to oblast pozorovatelná navenek. Cílem mého posuzování chování není diagnostikovat nějakou poruchu, ale pokusit se zjistit příčiny určitého chování. Nejcennější je dostatečně vnímat oblasti, v nichž je dítě úspěšné, a na kterých můžeme dále založit případné další výchovné postupy.

Pro lepší orientaci uvádím přehledný plán výzkumného šetření (podle kterého jsem postupovala), při jehož přípravě jsem vycházela z Millerova (1981) všeobecného plánu vyšetření (in Lechta 2003, s. 85, příloha č. 8). Abych získala potřebné informace při vyšetřování dětí s autismem, upravila jsem některé vyšetřovací oblasti:

Tabulka č 1: Plán výzkumného šetření



Z plánu výzkumného šetření vyplývá postup empirické části práce. Nejprve jsem zpracovala informace z písemných dokumentů, stručně jsem zdokumentovala průběh školní docházky a spolupráci s rodinou. Poté jsem přímým i nepřímým pozorováním získávala na základě sledovaných jevů (6 bodů v pravém sloupci: Plán výzkumného šetření) přehled o jednotlivých oblastech vývoje dítěte.

Na základě získaných poznatků jsem zjistila deficitní oblasti v komunikaci, ale také silné stránky, které znamenaly jakousi „startovací čaru“ pro další postup. Vybrané metody a postupy nápravy byly realizovány s přihlédnutím k individuálním schopnostem dítěte a jeho dalšímu možnému vývoji. Následuje znázornění pokroku jak v jednotlivých oblastech vývoje, tak i v deficitních oblastech komunikace. Na závěr nechybí závěrečné doporučení.

6.3 Charakteristika dětí zařazených do výzkumu

Do výzkumu jsem zařadila čtyři děti, které navštěvují autistickou třídu se strukturovanou výukou a liší se druhem poruchy autistického spektra.

Tabulka č. 2: Základní údaje o dětech

	ROMAN	IVA	JIŘÍ	KRISTÝNA
DATUM NAROZENÍ	00. 0. 1996	00. 0. 1997	00.0. 1997	00. 0. 1995
DIAGNÓZA	F 84.5	F 84.1	F 84.0	F 84.2
ŠKOLNÍ ROK 2006/2007	ROČNÍK 4.	ROČNÍK 2.	ROČNÍK 1.	ROČNÍK 2.
ŠKOLNÍ ROK 2007/2008	ROČNÍK 5.	ROČNÍK 3.	ROČNÍK 2.	ROČNÍK 3.
DOBA SLEDOVÁNÍ	19 MĚSÍCŮ	18 MĚSÍCŮ	18 MĚSÍCŮ	15 MĚSÍCŮ

Vysvětlivky:

F 84.5 – Aspergerův syndrom

F 84.1 – Atypický autismus

F 84.0 – Dětský autismus

F 84.2 – Rettův syndrom

Pro výběr tohoto konkrétního vzorku mě vedly tyto skutečnosti: děti byly po celou dobu sledování mými žáky, přičemž se jedná o děti s různou symptomatikou, co již v počátku předznamenávalo různorodost přístupů, ale i jistou náročnost výzkumného

šetření. Dále každé z těchto dětí mělo výrazné problémy v oblasti komunikace, čímž byla negativně ovlivňována výchovně vzdělávací práce.

Realizace výzkumného šetření znamenala značnou náročnost na přípravu jak v oblasti odborné, tak organizační. Dalším neméně náročným úkolem byla příprava pomůcek, komunikačních systémů a komunikačních knih, konkrétních scénářů i strukturovaných úkolů. Z důvodu náročnosti se doba sledování jednotlivých dětí zařazených do výzkumu liší. Žáci byli do výzkumného šetření zařazováni postupně, podle toho, jak pokračovala příprava konkrétních podmínek a pomůcek.

6.4 Charakteristika výukových činností

Pro lepší pochopení konkrétního prostředí je nutné stručně charakterizovat průběh denních činností, při kterých výzkumné šetření probíhalo.

Režim dne se na naší základní škole speciální liší od režimu běžných základních škol. Rozdílnost spočívá především v tom, že jednotlivé výukové předměty zde nejsou ohraničeny přesným časem (chybí tradiční vyučovací hodiny) a ve škole nezvoní. Jednotlivé činnosti plynule přecházejí od náročnějších k méně náročným, přičemž vše se odvíjí od individuálních potřeb a schopností dětí. Mezi jednotlivými činnostmi jsou přestávky nebo tzv. „klidové činnosti“.

V našem konkrétním případě po společném úvodu a zahájení, následovala individuální nebo skupinová práce, která je pro každé dítě znázorněna pomocí denního rozvrhu činností. První část výuky (cca do 10.00 hod.) patřila úkolům z hlavních předmětů rozvrhu (čtení, psaní, rozumová výchova...) spolu s cíleným zaměřením na komunikaci. Úkoly na rozvoj komunikace byly zařazovány pravidelně mezi hlavní předměty a opakovaly se tak dlouho, dokud nedošlo k jejich pochopení a následnému zautomatizování. Dalším krokem bylo pravidelné procvičování naučeného v praktických situacích, spolu s různými obměnami (změna obsahu, nový scénář...). Komunikaci byly také věnovány některé přestávky mezi konkrétními úkoly. Např. o přestávce probíhal nácvik rozhovoru podle vizuálního scénáře nebo „četba“ čítanky sestavené z obrázků apod. Ve druhé části výuky (tzn. po desáté hodině) probíhaly činnosti zaměřené na jednotlivé výchovy, jako je hudební, výtvarná, pracovní či tělesná výchova, přičemž byly podporovány všechny formy komunikace.

Dalším výrazným rozdílem od běžných základních škol je to, že vzhledem k různorodosti jednotlivých postižení se vždy nedaří utvořit takové skupiny (třídy), kde by intelektové schopnosti dětí byly přibližně na stejné úrovni. Téměř v každé třídě se proto pracuje dle různých vzdělávacích programů. V praxi to vypadá tak, že různým

vzdělávacím programům odpovídají i různé náplně výchovně vzdělávacích činností. V našem případě se u sledovaných dětí vyučuje podle těchto vzdělávacích programů:

- Školní vzdělávací program ZŠ praktické, č. j: 344/2007, s názvem: „Cesta života vede přes dobrou a pohodovou školu.“ (ROMAN)
- Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy č. j. 15 988/2003-24 (IVA, KRISTÝNA)
- Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy č. j. 24 035/97-22 (JIŘÍ)

Úspěch vzdělávacího procesu pak z velké části závisí na tom, jakým způsobem se podaří skloubit různé vzdělávací obsahy s individuálními potřebami jednotlivých dětí, s režimem třídy a v neposlední řadě s pedagogickým personálem, který je tvořen v tomto konkrétním případě čtyřmi dospělými osobami. Tento pedagogický personál pak musí pracovat jako tým, který působí s cílem dosáhnout u jednotlivých dětí takových pokroků, které by vedly k co největší samostatnosti a spokojenému životu.

6.4.1 Kazuistika č. 1 a pozorování dítěte s Aspergerovým syndromem

Kazuistika:

Jméno dítěte: ROMAN (dále R)

Rok narození: 1996

Diagnóza: Aspergerův syndrom F 84.5

Osobní anamnéza:

Dítě z prvního těhotenství, matka v těhotenství neměla žádné problémy. Perinatální komplikace, porod klešťový, křísen, opakovaně hospitalizován na JIP. Pro časté infekce užíval ATB.

Raný psychomotorický vývoj: První slova říkal ve třech letech, v pěti letech již plynulé vyjadřování se správnou výslovností. Kručky až od čtyřech let, výrazná pohybová nemotornost. Dětský lékař diagnostikoval nerovnoměrný psychomotorický vývoj. Od čtyř a půl roku chodil do mateřské školy, navštěvoval ji rád. Pravidelně docházel na rehabilitační cvičení. V předškolním věku u něho ještě nebyl diagnostikován Aspergerův syndrom.

Rodinná anamnéza:

Otec: narozen v roce 1970, české národnosti. Vzdělání středoškolské, pracuje jako drobný podnikatel. Matka: narozena v roce 1972, v domácnosti, vzdělání střední.

Rodina je funkční, rodiče se školou spolupracují (hlavně matka) a snaží se o společné vyřešení problémů. Otec je pracovně zaneprázdněn, pravidelné schůzky a konzultace probíhají s matkou. Matka se stará o domácnost a o zaměstnání neuvažuje.

Sourozenci: Chlapec má jednoho mladšího bratra (narozen 1998), navštěvuje základní školu v místě bydliště, je zdrav. Sourozenci spolu vycházejí dobře, dle matky si hrají vedle sebe, občas dochází k vzájemným nedorozuměním a pošťuchování. R skoro každý víkend jezdí k babičce a dědovi, kde je až do neděle. U babičky je velmi rád, vždy se na pobyt u babičky těší.

Diagnostická vyšetření:

Psychologické vyšetření (posouzení školní zralosti, věk 6 let, 2 měsíce): V kontaktu dobře spolupracující, aktivní, obtížně však udržuje oční kontakt. Příliš zaujatý stereotypními činnostmi, stereotypní používání jazyka a vytváření novotvarů, chybí schopnost udržet konverzaci na dané téma. Tendence k projevům negativismu při slabém, málo pevném vedení. Podle výpovědi matky je nejistý, nesnáší změny, pláče i při krátkém matčině vzdálení.

Grafomotorika značně podprůměrná, nesprávný úchop (vysoko). Výrazné obtíže ve vizuomotorické koordinaci, základní geometrické tvary pojmenuje, ale vážne jejich nápodoba. Základní barvy zná, matematické představy a konkrétní počtářské schopnosti jsou nadprůměrné. V pracovní činnosti obtíže s časovými limity vzhledem k odpoutávání pozornosti vnitřními pohnutkami.

Aktuální úroveň mentálních schopností je ve verbální oblasti, odpovídá pásmu průměru. Doporučení: zařazení do základní školy (pokud budou vytvořeny podmínky).

Další psychologické vyšetření bylo provedeno v průběhu docházky do prvního ročníku ZŠ, kde byla diagnostikována porucha pozornosti spojená s občasným agresivním chováním. Bylo vysloveno podezření na Aspergerův syndrom. V následném psychiatrickém vyšetření (věk 7 let, 5 měsíců) byla tato diagnóza potvrzena.

Průběh školní docházky:

Chlapec nastoupil do běžné základní školy v místě bydliště. Těžko si zvykal na kolektiv třídy (18 žáků) a školní docházku vůbec. Byl nesoustředěný a dezorientovaný. Špatně se orientoval v prostředí, patrný byl zvýšený psychomotorický neklid, pozornost byla často zaměřována na určitou činnost, kterou nechtěl opustit, měl problémy v plnění úkolů (nepomáhala ani promyšlená motivace). Dožadoval se okamžitého plnění svých přání. Pokud přání nebylo splněno, či pokud něčemu nerozuměl, křičel, plakal a zlobil se. Občas docházelo i k agresivnímu chování vůči spolužákům, kteří byli v jeho blízkosti.

Toto časté afektivní chování narušovalo vyučování a ostatní žáky při práci. Chlapec byl nešťastný a odmítal chodit do školy.

Druhý ročník vzdělávání dle vzdělávacího programu zvláštní školy (Vzdělávací program zvláštní školy č. j. 22 980/97-22, ve školním roce 2007/2008 změna programu na Školní vzdělávací program ZŠ praktické, č. j. 344/2007) začal chlapec plnit v základní škole speciální, ve třídě pro děti s autismem, kde bylo sedm žáků. Škola není v místě jeho bydliště, o jeho dopravu se stará matka. Byl mu vypracován individuální vzdělávací plán a začal pracovat v prostředí strukturované výuky. Po přearazení do třídy se strukturovanou výukou se jeho výkony výrazně zlepšily. Zpočátku byl ve třídě velmi roztěkaný a bojácný. Škola pro něj byla velká a nepřehledná, byl stále ustrašený a úzkostlivý. Brzy však pochopil systém strukturované výuky, který spočívá ve zpřehlednění dne a jednotlivých činností a došlo k celkovému zklidnění.

Ve čtvrtém ročníku již nejsou patrné žádné problémy s adaptací, nevyskytovaly se ani výraznější problémy v učivu. Nezapojuje se však do činností s ostatními dětmi (komunikuje jen s dospělými, které zná, i které nezná). Jeho chování je zaměřeno jen na sebe sama, kolektiv spolužáků ho nezajímá, je nepřiměřeně citlivý na hluk. Má dobrou mechanickou paměť, dobře rozvinuté verbální schopnosti, které ale nepoužívá odpovídajícím způsobem. Na určitou situaci odpovídá tím, co má právě v hlavě. Pomalé tempo, malá aktivita, malá schopnost dokončit úkol.

Spolupráce s rodinou:

Přearazení dítěte s průměrným intelektem do školy speciální nebývá běžné. V tomto případě rodiče změnu sami iniciovali. Měli možnost pobýt v autistické třídě (bez předchozího ohlášení), podrobně se seznámit s programem strukturované výuky a to bylo pravděpodobně spolu s výrazně menším počtem dětí ve třídě, příčinou kladného rozhodnutí.

Spolupráce s rodinou funguje bez problémů. Rodičům je dále umožňováno navštívit přímou výuku v kterýkoliv den či hodinu. Tím byla podpořena důvěra ke škole a při dalších konzultacích rodiče spontánně pomáhali navrhopvat strategie dalších kroků (co se jim doma osvědčilo, co naopak ne, co bychom na základě jejich zkušeností mohli změnit a podobně).

Následující zjišťování úrovně jednotlivých oblastí vývoje se zaměřením na komunikaci, vychází z přímého a nepřímého pozorování dětí zařazených do výzkumu v prostředí strukturované výuky. Při učení, hře, zájmových činnostech, ale také při sebeobsluze a jiných aktivitách byly zjištěny následující skutečnosti:

Pozorování v průběhu výchovně vzdělávacího procesu:

V úvodu sledování byl chlapec zvyklý pracovat v tzv. režimu „učení u stolu“ nebo-li na základě plně podporovaného a individuálně upraveného učení (kapitola 4.3.1). Pracoval spolu s dospělým (já jako učitelka jsem se střídala s vychovatelkou), který seděl naproti chlapci, pomáhal při plnění úkolů. Některé úkoly byl R schopen plnit samostatně, v rámci částečně nezávislé aktivity, poté jsem se mohla věnovat i jinému žákovi. Téměř všechny úkoly plnil ve své lavici, která nebyla oddělena paravány. V ostatních prostorách se potom vykonávaly úkoly související s uplatňováním nových znalostí v praxi (např. v kuchyni pracoval dle vizuálního scénáře: Mytí nádobí, na zahradě rozhovor se zahradníkem dle naučeného scénáře apod.).

Věk dítěte - 10 let, 3 měsíce.

Úroveň sluchového a zrakového vnímání:

Chlapec má velmi dobré sluchové vnímání. Mezi jeho nejoblíbenější činnosti patří poslech hudby a zpěv. Poznává zvuk jednotlivých rytmických a hudebních nástrojů i bez použití zraku. Rytmus a melodii bezchybně a čistě intonačně napodobí. Reaguje citlivě na veškeré zvuky ve třídě, vše hned komentuje. Pokud někdo křičí nebo pláče, drží si uši, začne se kývat a zvyšuje se jeho nervozita.

Zrakové vnímání je také na dobré úrovni, je zaměřeno hlavně na vnímání detailů, obtíže jsou patrné při vnímání celku. Všimá si všech změn ve třídě, rozliší i drobnější rozdíly. Vše komentuje. Oční kontakt je nedostatečný, často si všimá nepodstatných věcí (díra ve svetrku), které nesouvisí se situací.

Úroveň kognitivních a sociálních schopností:

Spolupracuje v kratších časových intervalech, které často přerušuje „kroucením“ na židli nebo opakováním dlouhých satir z pohádek či reklam. Pozornost udrží po dobu dvaceti minut, projevuje se u něho při všech činnostech zpomalené tempo. Je verbálně zdatný, stále povídá, ale často ne k tématu.

Úkoly v jednotlivých předmětech zvládá pouze s individuální péčí, je nejistý, neklidný a nesoustředěný. Vadí mu jakýkoliv pohyb či hluk, pokud učitelka od něho na chvíli odejde, není schopen úkol dokončit.

Přetrvává ulpívavé myšlení a nesoustředěnost na dané téma. Ke všem úkolům potřebuje dostatek času, klidné, ale důsledné vedení a častou pochvalu.

Zpočátku mu plnění daných úkolů činilo problémy. Byl zmatený, stále se ptal, nedostatečně se orientoval (nemohl najít daný článek, příklad apod.). Museli jsme vyzkoušet různé způsoby a postupy. Nakonec se osvědčilo, dávat příklady nebo cvičení do přehledných tabulek nebo na samostatný papír, kde již není další úloha.

Český jazyk i matematiku zvládá dle osnov. Problémy má s řešením slovních úloh, které řeší s pomocí (většinou z důvodů doslovného chápání slovní úlohy, kdy si neumí představit danou situaci - nedává do souvislostí). Učivo ostatních předmětů zvládá pouze částečně. Není schopen soustředit se na dané téma, odpovídat na otázky k danému tématu. Někdy odmítá pracovat a dané úkoly neplní (třeba i celý den). Klade zvýšené nároky na kontakt s dospělým.

Vyhledává pozornost a blízkost dospělého, kterému tyká. Pokud ho ráno něco vyvede z míry (např. to, že místo obvyklé výuky se jde do divadla) nebo je nějaká změna, s kterou nepočítal, uzavře se do sebe a nekomunikuje nebo pláče. Všechny různé předem neohlášené změny pro něho představují zátěžové situace. Doma je spokojený v blízkosti matky a také je velmi rád u babičky.

Úroveň motoriky:

Je neobratný, neohrabaný a nejistý v chůzi. Grafomotorika je podprůměrná, úchop tužky nesprávný, píše levou rukou. Při příchodu do školy pouze čmáral a napodobil kolečko. Má výrazné potíže ve vizuomotorické koordinaci, písmo je neúhledné, neupravené a nepřiměřeně velké.

Při příchodu do školy byl téměř samostatný v oblékání (nezvládal vázání smyčky), ale velmi pomalý. Ostatní na něho museli vždy čekat, což u něho zvyšovalo neklid a nervozitu. Na druhou stranu, pokud měl čekat on na ostatní (nebo až se otevře kino apod.), představovalo to pro něho stresovou záležitost. Neumí používat kapesník, jinak ostatní sebeobslužné dovednosti zvládá pomalu, ale celkem samostatně. Hygienické návyky jsou osvojeny, umí si srovnat oblečení, uklidit hračky a pomůcky, ale potřebuje na tyto i podobné činnosti dostatek času. Je rád, když má ve třídě službu: rozdává talířky, hrnky a prostírání ke svačině, utírá lavice, zametá.

Projevy chování:

Chlapec je silně vázán na matku, pokud se doma matka vzdálí, zvyšuje se nejistota a nervozita. Stále potřebuje povzbuzování.

Vyhledává společnost dospělých, kterým tyká. Oslovuje i neznámé lidi, kterým klade nevhodné otázky (příloha č. 6). Do kolektivu třídy se zapojil po počáteční nedůvěře bez

výraznějších problémů. Spolužáky ve třídě zná, ale nijak s nimi nekomunikuje. Zpočátku se objevovala agresivita k dětem, které byly v jeho blízkosti (sahaly na něho nebo něco požadovaly). Je velmi sugestibilní a k dosažení pocitu uspokojení potřebuje častou pochvalu, podporu a ujišťování o správnosti svého chování. Potřebuje citlivé, ale pevné a důsledné vedení, pak respektuje autoritu dospělého. Vyhovuje mu stálé a bezpečné prostředí. S případnými změnami v rozvrhu, v programu dne musí být předem seznámen.

Často z důvodu nepochopení situace (doslovné chápání komunikace) projevuje zvýšený neklid a emocionální labilitu. V takových chvílích tluče pěstí do dlaně ve výši očí, křičí nebo pláče.

Úroveň receptivní řeči:

Verbálnímu vyjadřování rozumí. Občas má „výpadky“, kdy vypadá jako by nerozuměl nebo jako by neslyšel. V takové situaci není schopen vnímat rytmus, melodii řeči a tím i význam sdělení. Verbální vyjadřování vnímá doslovně, proto často dochází k nepochopení a následně k situacím, kterým nerozumí. V takových chvílích reaguje neadekvátně situaci a výsledkem je nepochopení, nepochopení nebo výsměch druhých. Následkem bylo úzkostné chování chlapce a nechut' komunikovat. Vzhledem k tomu, že navenek působí stejně jako „normální“ děti, ostatní s chlapcem komunikují také „normálně“. Tzn., že používají dlouhá souvětí, vkládají do nich různá přirovnání apod.

Úroveň expresivní řeči:

Zná své jméno a příjmení i místo bydliště. Výslovnost čistá, častá echolálie. Řečový projev je pomalý, ale zřetelný. Jeho odpovědi jsou buď jednoduché nebo v souvětích. Má výbornou mechanickou paměť. Velmi dobře si pamatuje jakékoliv texty (nemusí se ani rýmovat, mohou být různě dlouhé – reklamy). Umí výstižně reprodukovat přečtený text, je schopen přesně zopakovat přečtené pasáže, ale často bez porozumění. Pojmenuje a zapamatuje si obrázky, najde určený obrázek mezi několika ostatními, stručně popíše obrázek s dějem, přiřadí a určí protiklady. Své výkony provází komentářem, přítomen je psychomotorický neklid. Myšlení postrádá pružnost, je patrná výrazná ulpívavost. Obtížně udržuje oční kontakt, chybí schopnost udržet konverzaci na dané téma. Časté stereotypie ve vyjadřování. Přes výrazné obohacení slovní zásoby je řeč pojmově chudší. Rád komunikuje s dospělými, ale často se uzavírá do sebe a nemluví. Téma, týkající se časových období, měsíců, dnů, jsou jeho oblíbená (např. 5. prosince v 15. 30 půjdu k babičce a budu tam do 17 hodin a bude to středa).

Určení deficitních oblastí v komunikaci:

- Častá echolálie
- Sice hovoří ve větách i souvětích, ale jeho verbální vyjadřování často neodpovídá situaci, rovněž na otázky odpovídá neadekvátně
- Časté stereotypie ve vyjadřování, ulpívání na oblíbených výrazech či větách, které stále opakuje
- Hlasité (často nevhodné) vyjadřování svých myšlenek
- Neschopnost konverzovat (mluví jen o tom, co má zrovna v hlavě nebo o svém oblíbeném tématu)
- Vzhledem k velmi dobré mechanické paměti si pamatuje různé často se opakující výroky, například reklamy z televizního vysílání, které ovšem používá opět neadekvátně
- Používání ustálených spojení, která většinou nesouvisí s danou situací
- Negestikuluje, nejasná a nemotorná „řeč těla“
- Malá výpovědní hodnota z výrazu tváře (stálý, jakoby strnulý pohled)

Silné stránky:

- Dostatečná slovní zásoba
- Využit velmi dobré úrovně mechanické paměti k nácviku různých situací a frází (Omlouvám se, Nechtěl jsem vás rozzlobit, Jak se máte?)
- Využit zrakového vnímání a zrakové paměti k naučení se scénářům

Vybrané metody a postupy nápravy:

- Ve druhém ročníku zařazení do autistické třídy se strukturovanou výukou.
- Vytvoření denního rozvrhu pomocí kódů
- Vytvoření stálého pracovního místa, kde učitelka sedí naproti dítěti
- Zjednodušení obsahu výuky, vypracování individuálně vzdělávacího plánu. Úkoly v matematice zvládá naprosto bez problémů, má také výbornou mechanickou paměť, ale v jiných směrech mívá omezený obzor chápání. Například nerozumí historickým událostem. Jsou to události, které neprožil, proto není schopen si je uchovat v paměti. Bylo nutné z učebnic vybrat jen to nejpodstatnější a převést do srozumitelné formy v jazyce autisty, se zřetelem na učivo, které čerpá z jeho zkušeností a má smysl pro jeho další život.

Výuka receptivního jazyka:

- Zvýšit porozumění na základě nácviku běžných situací
- Na konkrétních příkladech učit chápat kontext
- Učení se gestům a řeči těla (formou hádanek)

Výuka expresivního jazyka:

- Naučit konverzaci v základních konverzačních tématech typu: kolik ti je let, kam chodíš do školy, místo bydliště, do které chodíš třídy apod.
- Umět popisovat dění na obrázcích i ve skutečnosti
- Využívat náhodných i záměrně vytvořených situací k nácviku konverzace
- Přehrávání rolí, ve kterých se může ocitnout
- Učit co je a co není vhodné (skákat do řeči...)
- Modelovat chování podle spolužáků

Pomůcky:

- Strukturovaný denní rozvrh, piktogramy, kódy
- Dějové obrázky
- Vizuální i psané scénáře
- Zjednodušené výukové úkoly
- Počítač a internet

Pozorování na konci sledovaného období - po 19 měsících:

Věk dítěte – 11 let, 10 měsíců.

Úroveň sluchového a zrakového vnímání:

U chlapce došlo ke snížení sluchové citlivosti. Již se dokáže soustředit se na práci a nevnímat rušivé vlivy. Mezi jeho nejoblíbenější činnosti patří stále poslech hudby a zpěv.

Všímá si všech změn ve třídě, ale již vše nekomentuje (což působí, jako kdyby se po zavedených postupech naopak méně verbálně vyjadřoval, ale to souvisí s tréninkem reakcí na běžné situace, které se během dne vyskytnou)

Úroveň kognitivních a sociálních schopností:

Pozornost udrží po celou dobu vyučování (30 – 45 minut, mezi předměty má přestávky dle potřeby), více se soustředí na probírané učivo.

Úkoly v jednotlivých předmětech pátého ročníku zvládá s individuální péčí, je nejistý, stále potřebuje ujišťování o správnosti svých postupů. Dané úkoly vždy dokončí.

Český jazyk: Úkoly z českého jazyka zvládá dle osnov, píše méně úhledně. Dobře a bez problémů čte, ovšem daný text si musí přečíst vícekrát, aby pochopil jeho smysl. Pokud se mu čtený příběh zalíbí, je schopen se ho naučit z paměti (a to doslovně) a potom ho rád a často reprodukuje, dokud ho nezaujme jiný text. Diktáty zvládá bez chyb (má výbornou mechanickou i zrakovou paměť, pamatuje si, jak jednotlivá slova vypadají), problémy má s vyprávěním situací a zážitků, které zažil. Je schopen si po upozornění najít a sám opravit chyby, ale pokud se na něho spěchá, zvyšuje se jeho nervozita.

Matematika: Úkoly z matematiky zvládá samostatně a dle osnov. Mírnou pomoc potřebuje při řešení slovních úloh. Operace s čísly v oboru do desetitisíců zvládá bez problémů. Problémy jsou v geometrii (špatná koordinace rukou, držet zároveň pravítko a rýsovat je pro něho obtížné), zvládá jen základní učivo, při kterém pracuje s pomocí.

Učivo ostatních předmětů zvládá částečně. Dobře chápe témata blízká praktickému životu. Zvládá témata - člověk a příroda, lidské zdraví, znaky ročních období, měsíce a domácí zvířata. Při výkladu rád poslouchá a pokud ho výklad zaujme, je schopen podstatné znaky zopakovat. Témata vzdálená jeho životu (pravěk, doba Karla IV. atd.), je schopen se naučit nazpaměť, ale bez pochopení. Pracuje pomaleji, klade zvýšené nároky na kontakt s dospělým.

Neobvyklá schopnost: Chlapec si pamatuje celý kalendář. To znamená, že ví, který den připadne např. na určité datum, kdo má kdy svátek (zda to bude středa či čtvrtek). Zná a pamatuje si i kalendář z minulého roku, často i z roku nastávajícího. Na danou otázku typu: co bude za den 15. května – odpoví téměř okamžitě.

Úroveň motoriky:

Při manipulaci s předměty dochází ke zdokonalování pohybů rukou – navléká drobné korálky, stříhá jednoduché tvary dle předkresleného tvaru (čtverec, obdélník), umí uzel a smyčku. Grafomotorické cviky zvládá s pomocí, písmo zmenšuje. Obtížněji pracuje s pravítkem, při rýsování je nutná pomoc.

Píše méně úhledně, ale jeho písemný projev se stále zlepšuje. Chůze je neohrabaná, v nerovném terénu je nejistý, překážky raději obejde.

Projevy chování:

Dospělým již vyká, pozdraví, požádá, poděkuje. Preferuje stabilní a známé prostředí, ve kterém neprobíhají žádné neočekávané změny. O případných změnách chce být předem informován (nejlépe několik dní dopředu). Ve školním prostředí při plnění úkolů, stále potřebuje povzbuzování, ujišťování o správnosti svého jednání a pochvalu. Má na starosti denní určování dnů, počasí (na nástěnku klade příslušné piktogramy znázorňující den, počasí) a služeb dětí. Rád pomáhá ostatním dětem i dospělým. Pokud je vše tak, jak má být, je velmi milý a přátelský chlapec. Stále dává přednost dospělým před dětmi.

Chování se výrazně zlepšilo. Došlo k celkovému zklidnění, projevy agresivity (bušení pěstmi) téměř vymizely, většinu případných nedorozumění si dá vysvětlit.

Úroveň receptivní řeči:

Pravidelným procvičováním možných situací, si chlapec „natrénoval“ různé způsoby reakcí. V určitých obvyklých situacích už většinou ví, na co se má ve vnímání slov zaměřit, co je důležité a co nepodstatné, proto se zvyšuje porozumění. Ovšem stále se

vyskytují situace, které jsou méně obvyklé, na které není připraven. Potom buďto mlčí nebo se pokouší zavést hovor na ta témata, která ho zajímají (např. třináctého listopadu byl čtvrtek, co jsi dělal v 15, 30 hodin?).

Úroveň expresivní řeči:

Výslovnost čistá, stereotypie méně časté. V důsledku zvýšeného porozumění, díky uměle vytvářeným tréninkovým situacím, již nedochází tak často k nedorozuměním a začíná „chápat“ – tzn. učí se nazpaměť jednotlivým reakcím (zvyká si na fakt, že lidé mluví jinak – zvláště a často nepochopitelně), učí se novým způsobům chování, vhodným reakcím – odpovědím, používá scénáře - psané i vizuální.

Dovede adekvátně odpovídat na běžné otázky typu: jak se jmenuješ, kde bydlíš, kolik je ti let, do jaké chodíš třídy, co dělají tví rodiče apod. (v minulosti na tyto otázky odpovídal neadekvátně, např. na otázku kde bydlíš? - odpověděl: odpoledne v 16.00 hodin půjdu na fotbal – protože to bylo pro něho zrovna důležité téma). Popíše obrázek s dějem, učí se popisovat pozorované situace. Občas ještě svými výroky působí jako drzý a nevychovaný chlapec. Například řekne asistentce v malé šatně při oblékání: „Nemohu se sem vejít, protože jsi tlustá“.

Myšlení stále postrádá pružnost, ale pravidelným procvičováním obvyklých témat (rodina, škola, nákupy, výlet apod.) je patrné zlepšení ve vyjadřování a zlepšení konverzace, o obvyklých tématech komunikuje již téměř bez problémů. Pokud danému tématu nerozumí nebo neví, jak má odpovědět, buďto se uzavře do sebe nebo do rozhovoru zasahuje svými dříve obvyklými stereotypy.

Hodnocení výsledků:

R po zavedení nápravných postupů udělal značné pokroky. Pokroky jsou znatelné nejen v rozumových a komunikačních schopnostech, ve zlepšení pozornosti a soustředění, ale i po emoční stránce. Došlo k celkovému zklidnění a uvolnění, agresivní záchvaty téměř vymizely. Na úkoly se soustředí až 45 minut. Ve třídě má svůj individuální plán i rozvrh, stále pracovní místo. Úkoly plní pomocí kódů, které mu pomáhají znázornit jeho povinnosti, ale i odpočinek. Pracuje samostatně, občas s pomocí. Zpočátku pracoval s pomocí dospělého, později byl schopen některé činnosti provádět samostatně.

Znázornění pokroku v deficitních oblastech komunikace:

- Praktické vymizení echolálie
- Verbální vyjadřování stále častěji odpovídá situaci

- Stereotypie ve vyjadřování a ulpívání na oblíbených výrazech či větách přetrvávají, ale již je nepoužívá v konverzaci (spíše v klidových situacích)
- Již je schopen zahájit konverzaci na obvyklá témata (počasí, co bylo ve škole apod.) a v konverzaci pokračovat. Adekvátně používá ustálená spojení a to v denních běžných situacích. V situacích, které se objeví neočekávaně nebo kdy je třeba něco aktuálně vyřešit, reaguje většinou neadekvátně.
- Nedochází již tak často k oslovování cizích lidí a „skákání“ do řeči

Závěrečná doporučení:

- Pokračovat v nácviku konverzace. Nácvik dosud probíhal především na trénování odpovědí typu: kolik je ti let, kde bydlíš, co jsi měl k obědu, do které chodíš třídy atd. Pokud se konverzace stočí na „jiná“ témata, začne těkat pohledem, zvýší se jeho nervozita a buď úplně přestane komunikovat nebo začne stále dokola opakovat reklamy z televize nebo to, co má zrovna „v hlavě“.
- Nácvik konverzačních činností rozšířit i do ostatních oblastí života, které chlapce mohou potkat (trénink provádět prostřednictvím záměrně navozených situací v různém prostředí – tj. ne jenom ve třídě, ale i venku, na vycházce, na hřišti, v parku, na nádraží, v samoobsluze atd.)
- Dále využívat scénářů různých situací (v první fázi naučení se scénáře, ve druhé fázi komunikace bez použití scénáře)
- Umět popisovat dění na obrázcích i ve skutečnosti v rozvinutých větách a souvětích
- Do tréninkových situací aktivně zapojovat rodiče a babičku

6.4.2 Kazuistika č. 2 a pozorování dítěte s atypickým autismem

Kazuistika:

Jméno dítěte: IVA (dále I)

Rok narození: 1997

Diagnóza: Atypický autismus, F 84.1

Osobní anamnéza:

Dítě je z druhého těhotenství, narodila se jedenáct měsíců po matčině prvním porodu, má tedy o jedenáct měsíců starší sestru. Dívka od šesti měsíců roku věku jevila známky opožděného vývoje. Začala chodit v 15 měsících (nelezla, dle matky se rovnou stavěla na

nohy), vývoj řeči započal kolem čtvrtého roku. Od svých šesti let umístěna v ústavu sociální péče, na výchovném oddělení. Dle posudkové komise – psychomotorická retardace, hluchota vlevo, nedoslýchavost vpravo, zatím bez sluchadel (sluchové postižení se nepotvrdilo, podezření bylo způsobeno nevnímáním okolí, ponořením se do „svého světa“).

Rodinná anamnéza:

Matka je vyučená, pracuje jako uklízečka, nyní v invalidním důchodu. Matka má psychiatrické problémy, je dlouhodobě hospitalizována v léčebně. Sestra je zdravá, navštěvuje základní školu. Otec pracoval jako závozník, nyní z důvodů alkoholismu hospitalizován v psychiatrické léčebně. Rodiče jsou rozvedeni, dlouhodobě se soudili o výživné.

Diagnostická vyšetření:

Dle psychologického vyšetření (chronologický věk dívky 7 let a 2 měsíce): Dívka navazuje potřebný kontakt, který je limitován mentální úrovní. Řeč je překotná, breptavá, s těžkou dyslálií, prakticky nesrozumitelná. Na výzvu reprodukuje říkanku, projev nesrozumitelný, avšak rytmicky členěný. Porozumění řeči je na lepší úrovni. Kreslí spontánně levou rukou s chybným držením tužky. Dokáže reprodukovat kolečko, je navozen krouživý pohyb. Svislou, vodorovnou čáru či složitější tvary nenapodobí. Postaví věž ze čtyř kostek, nikoli most. Části těla na obrázku identifikuje, navléká korále, kostky dle barev neroztřídí. Mentální výkony dívky aktuálně dosahují úrovně dva a půl roku. Jde o středně těžkou až těžkou mentální retardaci s opožděným vývojem řeči a dyslálií.

V závěru je doporučeno zařazení děvčete do přípravného stupně speciální školy a vzdělávání dle rehabilitačního vzdělávacího programu.

Z psychologického vyšetření o rok později (chronologický věk 8 let a 4 měsíce): Dívka v doprovodu vychovatelky navázala bezprostřední kontakt. Reakce jsou živější, doprovázeny bohatou gestikulací i verbální produkcí, která je vzhledem k přetrvávající dyslálii srozumitelná jen částečně. Koncentrace pozornosti je mělká, dívka je snadno unavitelná, udržení spolupráce vyžaduje zvýšenou míru vedení a motivace. Ze subjektivně náročné situace uniká vymyšlením a verbalizací potřeb (já chci kakat, já mám žízeň...), což je aktuálně jejím zafixovaným vzorcem chování. Zvládá navlékat korále, pojmenovat obrázky běžných předmětů, zapamatovat si mezi několika obrázky obrázek, který už viděla. Napodobí kruh, rovnou čáru, kreslí sluníčko. Rozumí běžným denním situacím na úrovni tří a půl roku. Nevládne postavit z kostek most, neroztřídí menší, větší, nepopíše obrázek, netřídí podle barev.

Závěr: Středně těžká až těžká mentální retardace s opožděným vývojem řeči a dyslálií. Psychický stav beze změny.

V průběhu dalších měsíců I začala mít problémy se stravou, kterou odmítala a výrazně zhubla. Objevilo se autoagresivní chování (bije hlavou do zdi, kouše se, škrábe) i agresivní chování vůči předmětům v okolí (ale ne vůči lidem). Proto podstoupila psychiatrické vyšetření, na základě kterého byla doporučena hospitalizace v léčebně v Havlíčkově Brodě, kde byla tři měsíce.

Psychiatrické vyšetření po návratu z léčebny: Dívka ve věku 9 let a 1 měsíc se snaží o komunikaci, dle pohovoru s vychovatelkou I po návratu z léčebny poznává známé tváře, snaží se o kontakt. V poslední době jí a pije, dále nehubne. Přetrvávají záchvaty agresivity, které podle vychovatelky nemají opodstatnění (nezjištěna příčina).

Závěr: atypický autismus s mentálním defektem (teprve v tomto období na základě psychiatrického vyšetření byla stanovena diagnóza atypický autismus). Doporučeno pokračovat v medikaci CHLPTX a Apodiazepam.

Průběh školní docházky:

Dívka začala svoji docházku do školy v sedmi a půl letech. Vzhledem k psychologickému vyšetření byla zařazena do základní školy speciální a vzdělávána dle rehabilitačního vzdělávacího programu.

První půl rok v novém školním prostředí byl pro dívku (i její okolí) velmi náročný. Nemohla si zvyknout, byla plačtivá, agresivní vůči sobě i vůči okolním předmětům, působila jako „uzlíček nervů“. Často stála u dveří a nedala se zlákat k žádným činnostem. Nabízené hračky i ostatní podněty odmítala, dětí si nevšímal. Svoji nervozitu projevovala také tím, že stále vyžadovala odchod na WC. Odchody na WC byly během dopoledne velmi časté – 15x až 20x. Pokud jí nebylo ihned vyhověno, tloukla hlavou do zdi, ničila věci, které měla po ruce nebo se pomočila. Neustále kladla stejné otázky, na které vyžadovala stále stejné odpovědi (např: Kdy půjdu domů? Odpověď: „O půl dvanácté“. Pokud byla odpověď jiná, např: „Po vyučování“, následoval výbuch agresivity). Skloubit její potřeby s běžným provozem třídy, kde je dalších pět žáků bylo prakticky nemožné. Dívka potřebovala jednoho „celého“ člověka jen pro sebe.

V následujícím školním roce se podařilo pro dívku sehnat osobní asistentku. Třída mohla opět začít fungovat. I byla klidnější, ovšem záchvaty agresivity neustávaly, odchody na WC již nebyly tak časté, ale začínala odmítat jídlo. Na základě nových problémů s jídlem, byla umístěna v psychiatrické léčebně na tříměsíční diagnostický pobyt. Teprve po diagnostickém pobytu, po dvouleté docházce do školy byl diagnostikován atypický autismus.

Po návratu z léčebny do konce školního roku byla dívka doma, tzn. v ústavu sociální péče, kde se snažili o návrat k její původní váze. V novém školním roce zůstala ve stejné škole, ale přešla i se svou asistentkou do autistické třídy.

Začátek v autistické třídě byl opět těžký. Dívka si znovu zvykala na svou asistentku a na strukturovaný způsob výuky. Po pěti týdnech se již orientovala v denním režimu třídy, rozlišovala piktogramy znázorňující její denní rozvrh, porozuměla systému práce podle „kódů“, sžila se se svou asistentkou. Přestala působit „nešťastným“ dojmem, ve svém pracovním koutku se soustředila až 10 minut. Ke své spokojenosti stále vyžadovala jednoho člověka jen pro sebe, který by ji nepřetržitě odpovídal na stereotypní otázky stereotypními odpověďmi. Pokud toto neměla, objevila se agresivita nebo pláč.

Spolupráce s rodinou:

Matka dívku za celou dobu školní docházky ve škole navštívila třikrát. Je nemocná a její zdravotní stav nedovoluje častější návštěvy. O druhou dceru se stará babička. Dívka má z návštěvy vždy radost, ale těžko říci, zda ji pozná, či zda ví, kdo to je. Pravděpodobně se raduje ze sladkostí, které jí maminka vždy přiveze. Jedenkrát za školní rok maminka zatelefonovala do školy a poptá se na její prospívání. Otec o dívku nejeví zájem.

Pozorování v průběhu výchovně vzdělávacího procesu:

Výuka probíhala na základě plně podporovaného a individuálně upraveného učení, kdy osobní asistentka seděla naproti dívce. Pracovní stůl byl oddělen z obou stran paravány a tak byly eliminovány rušivé vlivy prostředí. Dívka se ani v takto upraveném prostředí nesoustředila. Utíkala z místa, brala asistentku za ruce, rozhazovala pomůcky apod. Po čtrnácti dnech snažení jsme vyzkoušely nový způsob. Asistentka se posadila vedle dívky (po její levici) a problémy během jednoho dne ustaly. Rozvrh činností je umístěn naproti dívce ve výši očí a je znázorňován pomocí kódů (malé obrázky).

Zhruba po dvou měsících byla dívka schopná některé úkoly provádět samostatně. Jednalo se o strukturované činnosti – plnění úkolů ve strukturovaných krabičkách stále stejným jednotným způsobem.

Věk dítěte – 9 let, 6 měsíců.

Úroveň sluchového a zrakového vnímání:

Podezření na špatný sluch se nepotvrdilo, protože pokud se dívka soustředí, slyší i velmi jemné a tiché zvuky. Jenom ponoření do „svého“ světa mnohdy způsobuje, že okolí nevnímá. Dívka preferuje výrazné zvuky. Má ráda zvuk bubnujícího bubínku, řinčející triangu a zvonící rolničky. Poznává hlas své asistentky, ne hlasy dětí. Za zvukem se otáčí,

pokud ji zaujme. Má ráda rytmické písničky, které umí reprodukovat a intonačně napodobit.

Oční kontakt mělký, dobře se orientuje ve svém nejbližším okolí, zvládá prostorové vztahy (nahore, dole, pod, nad), vnímá každou i nepatrnou změnu ve třídě. Pokud se ve třídě nachází něco, co tam obvykle jindy není, musí se tento předmět odstranit (např. hrnek na stole, pravítko položené na lavici, nová váza apod.), jinak hrozí afektivní záchvat nebo rozbití daného předmětu. Rozlišuje 8 piktogramů denního rozvrhu, ví, co znamenají. Na fotografiích pozná své spolužáky i sebe.

Úroveň kognitivních a sociálních schopností:

I pracuje, jen když sama chce a vždy pouze se svou osobní asistentkou. Velmi dobře se orientuje ve třídě, vyhovuje jí systém strukturované výuky, dává jí pocit bezpečí a umožňuje předvídatelnost. Učí se rozlišovat obrázky globálního čtení, piktogramy sloužící ke znázornění činností, zná a pojmenuje části lidského těla, zná a pojmenuje základní barvy. Rozliší hodně, málo, nic. Nerozlišuje písmena ani číslice, nechápe jejich význam. Vyjmenuje dny v týdnu, zná své jméno i jména spolužáků i dospělých. Paměť je mechanická, myšlení ulpívavé. Její pozornost je krátkodobá, soustředí se po dobu deseti až patnácti minut.

Dívka se nezajímá o okolní dění ani o děti, je zaměřena hlavně na své potřeby. Upřednostňuje klidné a neměnné prostředí, ráda je se svou asistentkou, která ji velmi dobře rozumí, umí se vcítit do jejích prožitků i potřeb.

Úroveň motoriky:

Hrubá motorika: pohybuje se samostatně, chůze v předklonu, ohnutá záda, dlouhé kroky. Při chůzi se houpe – kývavé pohyby dopředu a dozadu. Nohy spíše táhne po zemi, nedostatečně je ohýbá v kolenou. Při chůzi je nepozorná, nesleduje cestu, časté pády nebo škobrtnutí. Při běhu opět nedostatečně ohýbá nohy v kolenou, pohyby nekoordinované, křečovitě. Jednoduché cviky nenapodobí, je méně obratná. Umí chytat a házet míč, zvládne výstup po žebřinách, válení sudů i překračování nízkých překážek. Samostatně se svlékne, oblékne s pomocí.

Jemná motorika: zvládne navlékání větších korálek, trhání a mačkání papíru, ale u těchto činností vydrží jen pár vteřin. Postaví komín, vkládá tyčky do otvorů, přestřihuje proužky papíru – s pomocí.

Grafomotorika: tužku drží střídavě v obou rukách, úchop dlaňový. Psaní a kreslení nepatří mezi její oblíbené činnosti, většinou tužku odmítá. Kreslí jen pár vteřin.

Projevy chování:

Dívka je povahy labilní, často dochází ke změnám nálad, je veselá, hned zase plačtivá a rozmrzelá. Pokud má „špatný“ den (například často v noci nespí), pracovat odmítá, je unavená. Potom vykonává pouze relaxační činnosti, např. poslech hudby. Všechno, co je jinak, ať je to nějaký předmět na stole nebo nějaká neplánovaná aktivita či nepředvídaná situace, ji přivede do afektivního stavu, se kterým si nedovede poradit jinak, než agresí a pláčem.

Svoji nespokojenost dává najevo pláčem nebo afektivním záchvatem. Ten se projevuje křikem, autoagresí nebo ničením věcí (rozbije hrnek, roztrhá oblečení apod.). Agresi obrací proti sobě nebo proti předmětům, ale ne proti lidem. Nespokojenost nejčastěji souvisí s náhlou změnou v zaběhnutém rituálu nebo vzniká v důsledku nepochopení jejím požadavkům (není jí rozumět nebo neumí dostatečně vyjádřit svoji potřebu).

Na vycházkách se vede za ruku, bez upozorňování zdraví, při odchodu ze školy se rozloučí. Nápadné je její slovní vyjadřování, které je dyslácké, stále opakuje stejná slovní spojení, klade stále stejné otázky, očekává stejné odpovědi.

Úroveň receptivní řeči:

Zpočátku docházky se učitelky domnívaly, že I špatně slyší. Velmi často to tak vypadalo, protože dívka na mluvenou řeč nereagovala, spíše ji zajímaly různé výrazné zvuky. Teprve po přeřazení do autistické třídy, ve strukturovaném prostředí a se svou asistentkou, začala reagovat na mluvenou řeč. Slyší i tichý šepot, pokud chce (pokud se soustředí). Pokyny musí být jasné, zřetelné a stálé. To znamená, že je třeba používat stále stejná slova a slovní spojení, je nutné používat gest.

Úroveň expresivní řeči:

Řeč je dyslácká, okolí často nesrozumitelná. Její asistentka, učitelka i vychovatelky z ústavu dívce rozumí, protože jsou s ní v denním styku. Většinu svých potřeb umí slovně vyjádřit, pojmenuje předměty ve svém nejbližším okolí, vyjadřuje se v tříslavných větách. O sobě mluví ve třetí osobě – např. I má žízeň. Bohužel její verbální vyjadřování často nekoresponduje se situací, zrovna tak odpovědi jsou nepřiléhavé nebo nesmyslné. Časté jsou dysgramatismy a echolálie. V důsledku chudé slovní zásoby často neumí říct, co chce. Řekne buď jiné slovo nebo křičí a vzteká se. Práci s počítačem odmítá, na obrazovku se nedívá, jen se směje, když slyší z počítače různé zvuky.

Určení deficitních oblastí v komunikaci:

- Verbální vyjadřování je neadekvátní situacím
- Echolálie a stálé opakování stejných slovních spojení brání rozvoji funkční řeči
- Výrazná dyslálie často ostatním brání porozumění
- Mělký oční kontakt
- Nenapodobuje
- Emocionální labilita, časté střídání nálad
- Chudá aktivní slovní zásoba

Silné stránky:

- Rozumí verbálním pokynům
- Dobré zrakové a sluchové vnímání
- Rozlišuje piktogramy, fotografie i obrázky globálního čtení
- Zajímají ji písničky a obrázky k písničkám, hudba (využít jako případnou motivaci)
- Kolečko (využít k motivaci)

Vybrané metody a postupy nápravy:

- Přidělení osobní asistence
- Po určení diagnózy zařazení do autistické třídy se strukturovanou výukou
- Vytvoření denního rozvrhu pomocí piktogramů a kódů
- Vytvoření stálého pracovního koutku, který byl oddělen od ostatních pracovních prostor paravány
- Osobní asistentka v pracovním koutku sedí vedle dívky, což I plně vyhovuje. Věnuje se jí po celý den pobytu ve škole, doprovází ji na WC, na vycházku, v případě potřeby i k lékaři.

Výuka receptivního jazyka:

- Používat jasné, ustálené a zřetelné výrazy, jednoduché věty
- Používat jednoduché obrázky (piktogramy, globální čtení, fotografie) ke zlepšení porozumění
- Umět plnit i složitější instrukce, které ovšem musí být smysluplné a musí vycházet ze znalostí a zkušeností dívky
- Naučit se poznávat více obrázků znázorňujících předměty denní potřeby, věci, osoby, potraviny, činnosti
- Vytvořit komunikační knihu a ukazovat dívce možnosti použití
- Jednotlivé obrázky by měly vycházet z dívčinych potřeb

Výuka expresivního jazyka:

- Používat jednoduché obrázky (piktogramy, globální čtení, fotografie) k rozšíření aktivní slovní zásoby
- Podporovat verbální vyjadřování
- Cvičení v přiléhavých odpovědích v záměrně navozených i ve spontánních situacích
- Naučit se používat komunikační knihu ke komunikaci

Pomůcky:

- Předměty denní potřeby
- Piktogramy, obrázky globálního čtení, kódy
- Strukturované krabičky
- Komunikační kniha
- Čítanka (vyrobená na míru a postupně doplňovaná obrázky, jak roste slovní zásoba)
- CD přehrávač, kolečko (motivace)
- Počítačové programy: Brepta, Méd'a

Pozorování na konci sledovaného období - po 18 měsících:

Věk dítěte – 11 let, 0 měsíců.

Úroveň sluchového a zrakového vnímání:

Dívka bezchybně napodobí i složitější rytmus, vytleská tříslabičná slova. Poznává zvuky domácích zvířat a umí je napodobit. Má velmi ráda hudbu a písničky všeho druhu. Výborně napodobí intonaci, rytmus písně, dokáže vytleskat i čtyřslabičná slova. Poznává hlasy domácích zvířat a umí je napodobit.

Na fotografiích pozná své spolužáky, dospělé i sebe. Učí se rozlišovat obrázky globálního čtení (téma zvířata, předměty denní a školní potřeby, potraviny, ovoce) - rozliší jich 32, 10 fotografií a asi 15 piktogramů. Má svoji čítanku vytvořenou z piktogramů a obrázků globálního čtení (příloha č. 4, obr. 12). Ráda si v ní čte, tzn., že reprodukuje věty. Obrázky a věty po zafixování různě obměňujeme. Roztřídí kostky podle barev, rozliší čtverec a kruh (ale tvary nepojmenuje).

Úroveň kognitivních a sociálních schopností:

Dívka se dobře orientuje v denním rozvrhu i v plnění jednotlivých úkolů podle „kódů“. Každý sebemenší podnět ji vyruší, potom v započaté práci nechce pokračovat. Dobře rozlišuje obrázky globálního čtení i piktogramy (věci, osoby, zvířata, činnosti) a dané obrázky pojmenuje. Naučila se zrakem rozlišovat nápisy (TÁTA, SEDÍ...), které

správně přiřadí k příslušným obrázkům (vnímá slovo jako celek, nezná jednotlivá písmena). Dívka pobyt ve škole zvládá bez větších problémů, na činnosti se soustředí po dobu až 25 minut. Po každém takovémto úseku následuje přestávka (odpočívá v lehu na sedačce, poslouchá hudbu, hraje si s kolečkem).

Úroveň motoriky:

Hrubá motorika je na stejné úrovni. V grafomotorických cvicích napodobí čáru, kruh, nakreslí sluníčko, hlavonožce. Při těchto činnostech vydrží až pět minut, ale vždy je důležitá motivace (např. pohyb ruky – tužky je doprovázen a umocněn rytmickou říkankou). Netrvala jsem na plnění těchto úkolů (tato činnost se pravděpodobně nestane její oblíbenou), ale I ji vždy chtěla vykonávat spolu s ostatními.

Projevy chování:

Dívka se dobře orientuje ve svém rozvrhu dne a pokud je vše podle plánu, je veselá a spokojená. Asistentka velice citlivě reaguje na její potřeby, což vede k celkovému zklidnění dívky. Afektivní záchvaty se nadále projevovaly ve chvílích, kdy jí něco nešlo nebo nefungovalo (upadla kolečka z autíčka, nešla zašroubovat láhev apod.). Asistentka vždy přiběhla a podle instrukcí učila ji požádat o pomoc. I poté o pomoc požádala a pokračovala ve hře. Bohužel to dívku nenaučilo samostatnému požádání o pomoc. Nejprve byl afektivní záchvat a teprve po připomenutí asistentky požádala o pomoc. V knize „Vizuální komunikační strategie“ se autoři (Bondy; Frost, 2007) zmiňují o podobném případě, kdy vysvětlují chování autistického dítěte, které se vlastně naučilo přesně to, co mu ukázali. Že totiž když začne křičet, někdo přijde a řekne jí, co má říct. Z toho vyplývá, že pokud chceme dívku naučit požádat o pomoc, musíme ji naučit říct si o ni ještě před záchvatem.

Zvláštnosti v chování: Dívka má jednu pro ni velice důležitou a stále aktuální potřebu – držet v ruce kolečko. Někaké kolečko (např. z umělé hmoty), které se jí svou velikostí vejde do dlaně. Kolečko v dlani jí dává pocit jistoty a klidu. Po čase ho v afektech (hlavně v ústavu sociální péče, kde k sobě nemá asistentku a vychovatelka se jí nemůže výhradně věnovat) zničí, potom musí dostat nové. Zpočátku byly s kolečkem spíše problémy (ztrácela ho, vyhazovala z okna, splachovala do WC – potom ho chtěla zpět). Když ho neměla, plakala, křičela, ubližovala si. Asi dva měsíce jsem se snažila „závislost“ na kolečku zrušit, ale to mělo za následek pouze navyšování její nervozity a stresu. Nakonec jsme se všichni naučili kolečko respektovat a soustředili jsme se spíše na vytvoření pravidel, při kterých by nedocházelo k jeho ztrátě. Dívku jsme učili, že když jde na WC, do kuchyně, kolečko na ni „počká“ na stole (bylo určeno stálé místo) nebo když jde na vycházku, „počká“ na ni v její kapse u kalhot. Musela jsme poučit všechny zaměstnance

školy, aby kolečko neuklízeli a I tak získala jistotu, že o ně nepřijde. Kolečko nám dále pomáhalo i jako motivace při plnění úkolů (v rozvrhu dne byly znázorněny např. dvě až tři činnosti, po kterých následoval obrázek kolečka), po jejímž splnění dostala kolečko, které zatím na ni „čekalo“ na stole.

Úroveň receptivní řeči:

Dívka rozumí jednoduchým, ustáleným verbálními pokyny, na funkční pokyny reaguje bez problémů, zvládá i složitější instrukce typu: „sundej si boty a zanes si je na své místo“. Zjistila jsem, že již není nutné používat gest, ale protože gesta usnadňují porozumění řeči, nijak jsem jejich používání neomezila. Vedle obrázků globálního čtení I velice dobře vnímá a rozlišuje piktogramy. Postupně začala rozlišovat piktogramy věcí, zvířat, osob a činností. Ze známých piktogramů jsem postupně vytvářela komunikační knihu. Dívka si v ní ráda prohlíží, ale nepoužívá ji ke komunikaci.

Úroveň expresivní řeči:

Došlo ke zlepšení výslovnosti, ovšem stále o sobě mluví ve třetí osobě. Rozliší asi 10 fotografií, 15 piktogramů a 32 obrázků globálního čtení, které jsme používali a používáme k podpoře funkční komunikace a k rozvoji aktivní slovní zásoby. Nejprve na obrázky ukazovala (Kde je pes?), potom se je učila verbálně vyjádřit (Co je to? Co chceš?). Osvědčila se nám práce s čítankou, která jí byla vytvořena „na míru“. Čítanka obsahuje obrázky globálního čtení a piktogramy, které si může uspořádat do vět. I si v nich často „četla“ a dané věty se naučila nazpaměť. V další fázi jsem dívku učila používat věty v konkrétních situacích. Tato fáze učení stále pokračuje, došlo k mírnému nárůstu slovní zásoby. Nepodařilo se probudit zájem o počítačové programy, obrazovka počítače ji nezajímá. Na ozvučení reaguje opakováním toho, co slyší, aniž by se podívala na monitor. Setrvává echolálie a občasné verbální vyjadřování neadekvátní situaci. Echolálie dívce pomáhá v situacích, kdy se cítí nejistá nebo nervózní a neadekvátní vyjadřování souvisí s jejími aktuálními mentálními schopnostmi.

Hodnocení výsledků:

Dívce v zařazení do třídy výrazně pomohla její asistentka, která se již od začátku uměla empaticky vcítit do jejích potřeb a svým citlivým a klidným chováním dokázala dívku celkově zklidnit a upokojit. Od postávání u dveří I postupně začala vykonávat všechny aktivity, stres a úzkost vystřídala spokojenost a veselá nálada. Agresivní chování téměř vymizelo, projevuje se někdy v návaznosti na nějaký nepříjemný zážitek z ústavu (např. jiná vychovatelka, rozbitý hrnek apod.). Také v plnění jednotlivých úkolů jsou

patrný značné pokroky. Došlo ke zlepšení pozornosti, na dané činnosti se soustředí až 25 minut. Po krátké přestávce (poslech oblíbené hudby, hra s kolečkem, pobyt v relaxační místnosti, hra s míčem) opět pokračuje v práci.

Rozliší 15 piktogramů, 10 fotografií a 32 obrázků globálního čtení, které také umí aktivně používat. Velmi ráda „čte“ ve své čítance, umí přiřadit příslušné slovo k danému obrázku, přečte různě uspořádané věty typu: I MÁ ČAJ. TETA SEDÍ A ČTE. Zná a umí interpretovat velké množství lidových i moderních písní. Toho jsem využila k rozvoji slovní zásoby: nejoblíbenější písničky jsem podepřela obrázky, které znázorňují obsah písní. Nepodařilo se zmírnit neadekvátní zasahování do rozhovorů, dysgramatismy přetrvávají, mírné zlepšení nastalo ve výslovnosti (jedenkrát za čtrnáct dní s dívkou pracuje klinická logopedka).

Bohužel spolupráce s ústavem není ideální, což je způsobeno častým střídáním vychovatelek a nemožností se dívce věnovat individuálně.

Znázornění pokroku v deficitních oblastech komunikace:

- V důsledku používání jednotných ustálených výrazů a vět došlo ke zlepšení porozumění
- Zlepšení ve vyjadřování, lepší srozumitelnost
- Zvýšení aktivní slovní zásoby
- Užívá 15 piktogramů, 10 fotografií a 32 obrázků globálního čtení
- Téměř se vytratilo agresivní chování a časté střídání nálad
- Zvýšila se pozornost a soustředění (soustředí se až 25 minut)
- Umí se sama zabavit (čte si v čítance, poslouchá hudbu, kutálí míčem nebo kolečkem)

Závěrečná doporučení:

- Zvyšovat samostatnost. Dívka pracuje jen se svou asistentkou, pokud asistentka není přítomna, je nervózní a špatně se soustředí na práci, neustále se ptá: Kdy přijde teta?
- Zvyšovat sebeobsluhu s využitím scénářů
- Učit samostatně zvládat obvyklé situace, učit se požádat o pomoc jiné (další dospělé ve třídě, spolužáky apod.)
- Do všech postupů funkční komunikace zapojovat vychovatelky v ústavu (vyrobit čítanku – komunikační knihu i pro ústav)

- Zkusit nenásilnou formou práci s počítačovým programem nebo s magnetofonem (využít její záliby v opakování slov k dalšímu rozvoji slovní zásoby)

6.4.3 Kazuistika č. 3 a pozorování dítěte s dětským autismem

Kazuistika:

Jméno dítěte: JIŘÍ (dále J)

Rok narození: 1997

Diagnóza: Dětský autismus, F 84.0

Osobní anamnéza:

Dítě je z prvního těhotenství, matka zdravá, těhotenství probíhalo bez problémů, porod o čtrnáct dní dříve. Časný psychomotorický vývoj byl do dvou let věku dítěte v normě, v období kolem tří let matka zaznamenávala „zvláštní“ chování, které se vyznačovalo ulpíváním na stereotypních činnostech – např. chůze do kolečka, třepání rukama a nezájem o dění v rodině. Nemluvil, jen vydával neartikulované zvuky a napodoboval samohlásky.

Ve čtyřech letech se u chlapce objevil první epileptický záchvat, který se dále objevuje pouze výjimečně, jen při vysoké horečce. Dále byla diagnostikována alergická senná rýma a alergie na štípnutí hmyzem.

Na začátku školní docházky: nají a napije se nečistě, málo kouše. Čistotu neudržuje – má pleny. Užívá léky na epilepsii, na spaní a deprese.

Rodinná anamnéza:

Rodiče žijí ve společné domácnosti v rodinném domku, kde bydlí i prarodiče. Matka má středoškolské vzdělání, ale od narození chlapce nepracuje, je v domácnosti.

Otec pracuje jako drobný živnostník, je často mimo domov, matka se převážně o chlapce stará sama. Když bylo chlapci pět let, narodil se rodičům druhý syn, který je zdravý a v současné době navštěvuje mateřskou školu. Byl u něho diagnostikován syndrom ADHD.

Diagnostická vyšetření:

Podle psychologického vyšetření (chronologický věk 5 let, 1 měsíc) je chlapec v rámci svých možností velmi dobře adaptovaný, o nové podněty a věci má zájem krátkodobě, teprve postupně se s nimi sžívá. Občas se vyskytují „záchvaty nespokojenosti“, kdy mu nic není vhod, vše odstrkuje, všemu se brání, stav odeznívá stejně rychle, jak přišel, tj. náhle a jakoby bezdůvodně.

Řeč – aktivně užívá jednotlivé samohlásky, občas slabiky ba, hů. Rád sleduje psaní písmen na papíře, ale sám je nenapodobí. Dospělým i dětem občas gesty určuje činnost, sleduje pomůcku či končetinu, ne obličej vybraného. O pomoc žádá křikem nebo vyslovováním hlásky a-a-a. Zákaz NE chápe, obvykle respektuje, někdy se rozzlobí. Běžné pokyny plní téměř vždy, maximálně je třeba zopakování.

Čtená pohádka ho nezajímá, podrobně ale studuje doprovodné obrázky, vydrží až do konce. Poznává na obrázku činnost, správně určí požadovaný předmět. Obrázky prohlíží i spontánně, správně rozliší základní barvy.

Umí šroubovat, nakreslí kolečko, postaví ze tří kostek komín, hodí míč. Rád pracuje s prstovými barvami. Někdy si prohlíží svoje pohybující se prsty. Co ho zaujme, sleduje při obcházení v kružích. Jídlo i pití zvládá s pomocí, čistotu neudrží.

Vlastní vyšetření: na úrovni tří let je hrubá a jemná motorika, adaptivní chování. Sociální chování a sebeobsluha odpovídají dvou letům, řeč a komunikace jsou na úrovni 15 měsíců.

Závěr: Časný infantilní autismus, nerozvinutá řeč, vážnoucí socializace. Mentální schopnosti rozvinuty nerovnoměrně, na hranici lehké a střední mentální retardace.

Psychologické vyšetření (chronologický věk 8 let, 8 měsíců): chlapec je tělesně drobný, bledý. Již v čekárně chování neklidné, třep rukama, ukazuje rukou z okna. Oční kontakt nepřítomen, při vyšetření v rámci svých schopností relativně spolupracuje, verbální projevy nezachyceny. Kreslí pravou rukou, dokáže reprodukovat svislou čáru a kolečko, křížek sporně. Figurální kresba v počátcích, lze rozpoznat bizarní, neúplné schéma, spontánně nabízí pár neumělých písmen. Postaví věž z 8 kostek, most ze tří. Korálky nápodobou navléká, knoflíky dle barvy netřídí, větší- menší nerozliší. Zvířátka a předměty dle použití správně identifikuje.

Průběh školní docházky:

Chlapec od pěti let navštěvoval mateřskou školu. Zvykal si bez problémů, většinou byl osamocen a okolní dění pozoroval. V šesti letech nastoupil do přípravného stupně pomocné školy, kde absolvoval tři ročníky.

Ve věku devíti let začal navštěvovat první ročník základní školy speciální, kde je vzděláván dle vzdělávacího programu pomocné školy (Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy č. j. 24 035/97-22). Byl zařazen do autistické třídy a začal pracovat dle strukturovaného rozvrhu ve strukturovaném prostředí.

V současné době končí druhý ročník ve výše uvedeném vzdělávacím programu pomocné školy (Švarcová, 1997). Na základě jeho vzdělávacích výsledků a následného

psychologického vyšetření bude od příštího školního roku 2008/2009 vzděláván podle rehabilitačního vzdělávacího programu, který bude lépe vyhovovat jeho schopnostem.

Chlapcova adaptace na školu a kolektiv třídy probíhala nepozorovaně, jakoby ani žádná změna neproběhla. Do školy i ze školy dojíždí autobusem, který sváží děti z okolí. Od začátku byl velmi vnímavý a všímal si všech změn, při kterých byl často nejistý, roztěkaný, nespokojený a plačtivý. Po celou dobu docházky do autistické třídy pracuje dle strukturované výuky, má svůj pracovní koutek, ale potřebuje dohled dospělého. Vyhovuje mu tiché a klidné prostředí, méně dětí ve třídě. I když jsou splněny tyto požadavky, má často smutnou náladu. Pláče a nekomunikuje – tzn., že se nesnaží jakýmkoliv způsobem odpovědět na kladené otázky a všechny nabízené podněty, které by mohly vést ke zklidnění, odmítá. Často se vyskytující záchvaty pláče jsou jakoby bez příčiny a někdy se nepodaří za celý den chlapce utiшит nebo motivovat k nějakým výukovým či zájmovým činnostem. Jediné, co ho uklidní, je běhání do kolečka za soustavného třepetání rukama před obličejem. Verbální řeči, doprovázené gestikulací rozumí, ale často vypadá, že nevnímá.

Spolupráce s rodinou:

Matka se pravidelně informuje o chlapcovo prospívání ve škole, v začátcích také často navštěvovala výuku a byla plná očekávání. Bohužel jeho pokroky jsou mírné a pozvolné, navíc se jeho chování hlavně v domácím prostředí zhoršilo. Matka je stálou a náročnou péčí o syna unavena. Z rozhovorů vyplývá, že je v péči o své dva syny osamocena a často trpí bolestmi hlavy. Mezi matkou a chlapcem je silný emocionální vztah hlavně ze strany matky. Její péče o syna je pečlivá, starostlivá a úzkostná.

Pozorování v průběhu výchovně vzdělávacího procesu:

Výuka byla opět zahájena etapou plně podporovaného a individuálního učení. Chlapec nejprve pracoval v lavici vedle spolužáka, ale tento způsob výuky byl rušivý a nedovoľoval chlapci se soustředit. Začal pracovat v pracovním koutku odděleném dvěma paravány. Já nebo vychovatelka jsme seděly naproti chlapci (J neměl osobní asistentku). Postupně se přecházelo k částečně nezávislé aktivitě, kdy se chlapci předkládaly činnosti, které již dobře zvládal a kde nebyla třeba stálá pomoc ani stálá kontrola. Rozvrh jeho jednotlivých činností byl znázorněn kódy (drobné obrázky).

Věk dítěte – 9 let, 5 měsíců:

Úroveň sluchového a zrakového vnímání:

Pokud se chlapec soustředí a není „ponořen“ do svého autistického světa, citlivě vnímá veškeré sluchové podněty. Reaguje a otáčí se za zvukem bubínku, zvonku nebo rolníček, i za hlasem. Z poslechu pozná zvuky zvířat a správně přiřadí obrázek (pes, kočka, kráva, koza, slepice, kohout). Rytmus nevystihne správně, neumí rytmizovat vytleskáváním jednoduchá slova, nenapodobí soustavu dvou zvuků, nenapodobí zvuk krátký, dlouhý. Oční kontakt navazuje jen na velmi krátkou dobu několika vteřin, sleduje pohybující se předmět, rozliší základní barvy i velikosti - s občasnými chybami. Vyhledá a označí stejné tvary, obrázky, předměty. Zapamatoval si již podobu pěti slov globálního čtení, správně je přiřadí k příslušnému obrázku a vyhledá (MÁMA, TÁTA, BABI, DĚDA, JIRKA).

Úroveň kognitivních a sociálních schopností:

Chlapec si všímá každé změny ve třídě. Vnímá, když někdo chybí, či je něco jinak, což dává najevo posunky. Třídí do skupin podle dvou vlastností (barva, tvar), dobře zvládá prostorovou orientaci, dobře se orientuje v prostorách třídy. Během tří měsíců se naučil rozlišovat piktogramy denního rozvrhu - svačina, WC, ven, čtení (rozliší dvanáct piktogramů) chápe, jak jdou jednotlivé činnosti za sebou a co bude následovat. Zná základní barvy a geometrické tvary (plete si čtverec a obdélník).

V běžných situacích je spíše plachý, bázlivý nebo netečný. Nové kontakty nenavazuje, ostatní děti ho zajímají jen jako předmět pozorování. Čistotu udržuje pouze ve škole, doma má pleny. Své požadavky vyjadřuje posunky nebo křikem. Koncentrace pozornosti je krátkodobá, velmi brzy se unaví. Paměť je mechanická. Stále vyžaduje obměňování činností. Pokud daný úkol dělá např. potřetí, odmítá ho. Samostatně nepracuje. Stále musí být k jednotlivým činnostem pobízen a chválen, potřebuje neustálou pomoc a dohled. Soustředí se podobu pěti minut. Je emočně labilní, často mění nálady, pláče nebo je smutný. Verbálním pokynům rozumí.

Úroveň motoriky:

Pohybuje se samostatně, zvládá chůzi po schodech, poskakuje (ale ne na povel, např. v tělesné výchově – jen když sám chce). Sebeobsahu zvládá s výraznou pomocí. Knoflík a zip rozepne, ale nezapne. Tkaničky u bot si rozváže. Jednoduché pohyby (vzpažit, zvednout nohu, poskočit) a cviky nenapodobí, ale rád tyto činnosti pozoruje.

Umí navlékat drobnější korále, vkládat hříbečky do otvorů, rád maluje barvou a sleduje stopu plochého štětce. Postaví komín a most z kostek, vkládá předměty do příslušných otvorů, přestřihuje proužky papíru – s pomocí.

Správný úchop tužky ještě není zafixován, u grafomotorických cviků vydrží jen pár vteřin. Napodobí čáru vodorovnou i svislou, kruh. Napodobí tiskací písmena A,I,O,U,J, znázorní lidskou postavu v podobě hlavonožce.

Projevy chování:

Chlapec si zvykl na nové prostředí třídy velmi rychle, nebyly pozorovány žádné problémy. Má rád stabilní, klidné a tiché prostředí. Každá změna způsobuje neklid, nervozitu nebo i pláč. Často je smutný, nespokojený a plačtivý (jakoby bezdůvodně). V takových chvílích odmítá veškeré nabízené podněty, ale občas se chce pomazlit (sedne si na klín, přitulí se apod.).

To, co chlapce neustále odvádí od soustředění se na dané úkoly, je třepetání rukou (ve výši ramen). Toto třepetání je celodenní, stálé, nutkavé, provázené běháním do kolečka. J se touto činností jakoby dostává do svého světa (nebo do zvláštního stavu) kde mu je dobře a v této době ho nelze přimět k jakékoliv jiné činnosti či aktivitě.

Úroveň receptivní řeči:

Chlapec od začátku školní docházky rozumí jednoduchým slovním pokynům. Pokyny musí být jasné, zřetelné a doprovázené gesty. Ukáže na žádaný obrázek či piktogram, oční kontakt naváže jen krátkodobě, reaguje na své jméno, zná jména svých spolužáků. Jednoduché instrukce je schopen plnit, pokud se zrovna soustředí. Tyto instrukce musí být doplněny gestem, posunkem, často se musí vícekrát zopakovat. Složitější instrukce, které se skládají ze dvou pokynů (např. jdi do šatny a přines čepici) často nezvládá. Je zmatený a neví, co má dělat. Funkční pokyny, které jsou používány pravidelně (jako např. uklid' si hrnek) většinou zvládá, ale někdy vypadá, že nerozumí. Jednou za čtrnáct dní dochází do školy klinická logopedka, která s J pracuje individuálně, spolupracuje jak se školou, tak s matkou.

Často je uzavřen do „svého světa“ a okolí včetně verbálních pokynů nevnímá. V těchto případech je důležité dát mu dostatek času a poté se pokusit ho zaujmout nějakým podnětem (např. zvuková hračka, blikající baterka) a opakovat výzvu nebo pokyn. Využila jsem jeho záliby v pohyblivých se obrázcích na obrazovce k výuce porozumění řeči pomocí počítačových programů Méd'a a Brepta (rozlišování, zobecňování, přiřazování apod.).

Úroveň expresivní řeči:

Vyslovuje a užívá pouze samohlásky a slabiky ba, hů, jo, eh, ma a slovo auto vyslovuje jako - a u. Podstatná jména a názvy známých věcí a předmětů nezopakuje, nejeví zájem o komunikaci.

Orální motorická cvičení pouze pozoruje na druhých dětech. Sám žádné pohyby (špulení úst, pohyby jazyka) nenapodobí. Rád zvuky pouze poslouchá. Přání projevuje posunkem, pokud mu okolí nerozumí, tak křikem a pláčem.

Určení deficitních oblastí v komunikaci:

- Nemluví, nejeví zájem o komunikaci
- Piktogramy rozliší, ale nepoužívá ke komunikaci
- Nezvládá složitější instrukce
- Soustavné třepetání rukou mu nedovoluje soustředit se na jinou činnost
- Je emocionálně labilní, časté střídání nálad, častý smutek (ten může být prohlubován v důsledku neschopnosti funkčně komunikovat)
- Krátkodobý (mělký) oční kontakt
- Nenapodobuje

Silné stránky:

- Rozumí jednoduchým verbálním pokynům
- Výborné zrakové vnímání
- Dobře a bez problémů rozlišuje obrázky i piktogramy denního rozvrhu
- Zajímají ho velká tiskací písmena – této záliby využít k učení se novým výrazům (také ke čtení globální metodou)
- Má rád sladkosti (využít k motivaci)

Vybrané metody a postupy nápravy:

- Po absolvování přípravného stupně zařazení do autistické třídy se strukturovanou výukou
- Nejprve pracoval v lavici vedle spolužáka, ale toto místo se ukázalo jako nevhodné. Chlapec se nesoustředil na práci, stále sledoval spolužáka, nemohl se soustředit na danou činnost, sebemenší podněty a zvuky z okolí ho rozptylovaly. Byl mu vytvořen pracovní koutek, izolovaný pomocí paravánů. Zde se jeho soustředění na výuku výrazně zlepšilo.
- Všechny činnosti jsou vedle verbálního vyjádření znázorňovány pomocí piktogramů, obrázků nebo fotografií. J se začal učit rozlišovat piktogramy denních činností, věcí, zvířat a lidí. Je podporován v jejich používání ke komunikaci.
- Pokusit se zavést obrázky VOKS

Výuka receptivního jazyka:

- Umět ukazovat
- Nacvičovat plnění jednoduchých instrukcí (sedni si, podej...)
- Instrukce musí být smysluplné (dosáhnout nějakého cíle)
- Používat jednoduché a ustálené výrazy
- Zvyšovat porozumění
- Nacvičovat složitější instrukce
- Zařazovat globální a sociální čtení
- Ke všem výukovým aktivitám používat motivaci – v zálibě má obrázky zvířecích mláďat, má rád čokoládu (odměna)
- Pomocí piktogramů nebo obrázků VOKS naučit se iniciovat komunikaci

Výuka expresivního jazyka:

- Pokračovat v podpoře zvuků a žvatlání
- Nacvičovat verbální napodobování (jak dělají zvířata, čert, vítr – využít záliby v mláďatech, procvičování jednoslabičných slov, za verbální vyjádření by ze začátku měla následovat odměna – kousek čokolády, bonbón)
- Používat obrázky k vyjádření sdělení, žádostí, komentářů
- Z obrázků tvořit věty – rozumět jim a umět je reprodukovat
- Postupně sestavovat a používat komunikační knihu

Pomůcky:

- Obrázkový výměnný systém VOKS
- Piktogramy, globální a sociální čtení (obaly z potravin), fotografie
- Strukturovaný rozvrh, krabičkový systém, kódy
- Tiskacím písmem psané spojky a předložky (A, I, MÁ)
- Kartičky s nápisy: CHCI, NECHCI, VIDÍM, ANO, NE
- Počítačové programy Méd'a, Brepta
- Komunikační kniha
- Psané věty doplňované obrázky

Pozorování na konci sledovaného období - po 18 měsících:

Věk dítěte – 10 let, 11 měsíců.

Úroveň sluchového a zrakového vnímání:

Rozliší zvuky známých rytmických a hudebních nástrojů (pozná bubínek, flétnu, triangel, rolničky) bez zrakové kontroly, pozná píseň podle melodie a správně přiřadí

obrázek, umí lokalizovat zvuk v prostoru, otáčí se za ním. Umí rytmizovat dvouslabičná slova, napodobí zvuk krátký a dlouhý.

Pozná a rozliší téměř všechna velká tiskací písmena. Rád si prohlíží obrázky, rozlišuje piktogramy denních činností i obrázky globálního čtení - ví, co znamenají. Zná 40 až 47 obrázků systému VOKS, dobře se orientuje i v obrázcích globálního čtení, umí správně přiřadit příslušné slovo k obrázku (ale jen pokud se soustředí, či pokud sám chce).

Úroveň kognitivních a sociálních schopností:

Rozliší velikosti – malý, velký. Zná domácí zvířata, ukáže jednotlivé části lidského těla, rozliší téměř všechna velká tiskací písmena. Rád poslouchá hudbu, ale spontánně se nezapojuje (jen poslouchá). Ve svém pracovním koutku vydrží pracovat bez přestávek asi deset minut. Pokud ho daná práce zaujme, plní všechny úkoly, ale velmi rychle se unaví.

Úroveň motoriky:

Zvládá chůzi v nerovném terénu, chůzi přes překážky s pomocí, běhá, jen když sám chce. Kopne do míče, ale nechytí ho. Často chodí po špičkách. Jednoduché pohyby nenapodobí.

Grafomotorické cviky ho nezajímají (odmítá je), ale rád pozoruje tahy štětcem. Napodobí písmena A, I, O, U, J, E, V, P, D, H, L, B.

Projevy chování:

Chlapec je pravděpodobně citlivý na změny počasí, které ovlivňují jeho chování (dle matky). Velmi často trpí depresemi, je plačtivý, nešťastný, malátný, neprojevuje o nic zájem. V tyto dny jen polehává a vzdychá. Časté kolísání a střídání nálad s kolísavou výkonností. Vytváříme mu vhodné klidné prostředí, kde by si mohl odpočinout, ale tam nevydrží a nikdy neusne. Podle matky mívá problémy s nočním spánkem. Někdy celou noc probděl.

Úroveň receptivní řeči:

Chlapec má dostatečnou pasivní slovní zásobu. Zná i méně frekventované pojmy (např. luk, indián, panda). Pokud se soustředí (což znamená, že se také dívá na toho, kdo instrukci klade), pochopí a vykoná i složitější instrukci bez problémů. Často (i několik dní za sebou) není schopen plnit složitější ani jednoduché instrukce.

Úroveň expresivní řeči:

Ve školním prostředí je stále podporováno každé zvukové vyjádření, které napodobuje hlásku či slabiku. Je okolím vždy chválen. Orofaciální pohyby (pohyby rtů, jazyka...) nenapodobí.

Postupně za podpory obrázků (VOKS, globální a sociální čtení, piktogramy, fotografie) začal obrázky (předměty) pojmenovávat. Dnes verbálně užívá tato slova: táta,

máma, babi, děda, dům, pes, děti, Ika (Jirka), yba (ryba), má, nemá, mává, jede, domů, dělá, chce, nechce, ano, ne, pití, sedí, leze, auto, ven, míč. Užívá věty typu: Ika (Jirka) chce, Ika má, Ika jede (mluví o sobě ve třetí osobě).

Hodnocení výsledků:

J nenapodobuje ani neimituje, ale jednoduše znázorněným obrázkům rozumí. O komunikaci se zpočátku nezajímal, své potřeby vyjadřoval křikem a pláčem (pokud něco chtěl, nedokázal se vyjádřit jiným způsobem). Využila jsem jeho výborného zrakového vnímání i jeho dobré pasivní slovní zásoby a začala jsem používat výměnný komunikační systém VOKS. Pro tento systém jsem se rozhodla až poté, co se nám nepodařilo chlapce zaujmout piktogramy nebo obrázky globálního čtení. S těmito systémy jsme měli dosud pozitivní zkušenosti, J je rozlišoval, ale nenaučil se je využívat ke komunikaci (tyto systémy začal používat ke komunikaci až po pochopení systému VOKS).

Začali jsme chlapce učit používat obrázky VOKS vždy, kdykoliv jsme si všimli, že něco chce. Koncem prvního týdne nácviku dokázal vzít obrázek a podat ho příslušné osobě, která držela žádaný předmět. Nejprve se dožadoval daného předmětu tím, že na něho ukázal. To je také druh komunikace. Tímto způsobem však nevyjádří například to, že chce něco, co není vidět (je to schované, v jiné místnosti, teprve to koupíme) nebo není v jeho blízkosti. Proto bylo nutné hned od začátku učit J používat obrázky a to v první etapě formou výměny – obrázek za žádaný předmět.

V další etapě se učil přinést obrázek na námi iniciovanou otázku: „Co chceš“? (další otázky: Co máš?, Co vidíš? apod.). Důležité je umět o něco požádat. K této výuce je vhodné např. schovat boty, když se jdeme oblékat, musí o ně požádat (oblíbenou hračku dát vysoko).

Nyní učíme chlapce řadit různé obrázky v řadě tak, abychom vytvořili větu. Obrázky jsou doplněny psanými spojkami a předložkami, kterým rozumí a umí je přečíst (Máma MÁ rohlík. Táta A babička. Příloha č. 4, obr. 13).

Znázornění pokroku v deficitních oblastech komunikace:

- Sám iniciuje komunikaci
- Užívá 12 piktogramů, 13 fotografií a 18 obrázků globálního čtení
- Zná a používá 47 obrázků VOKS
- Začíná se verbálně vyjadřovat (cca 25 slov)
- Zvládá řešit složitější instrukce

- Snížení výskytu stereotypních činností (třepetání rukou přetrvává, ale ve snížené míře)
- Chápe a čte věty, pokouší se je samostatně sestavovat
- Celkové zklidnění (ale dále trvají depresivní stavy)

Závěrečná doporučení:

- Pokračování ve výuce komunikace pomocí obrázků, i když se začíná verbálně vyjadřovat
- Dávat prostor pro spontánní komunikaci (umět požádat, umět odpovědět na otázku)
- Tvoření a další rozšiřování vět
- Využívání znalosti tiskacích písmen k výuce čtení
- Začít postupně používat psaný rozvrh dne (velkým tiskacím písmem)
- Komunikační kniha musí být vždy k dispozici a přístupná
- K výuce komunikace využívat všech příležitostí během dne

6.4.4 Kazuistika č. 4 a pozorování dítěte s Rettovým syndromem

Kazuistika:

Jméno dítěte: KRISTÝNA (dále K)

Rok narození: 1995

Diagnóza: Rettův syndrom F 84.2, epilepsie G 40.0

Osobní anamnéza:

Dítě z prvního těhotenství, matka prodělala ve třetím měsíci těhotenství chřipkové onemocnění, jinak těhotenství a porod bez problémů. Časný vývoj byl v normě, kolem druhého roku věku dítěte následovala postupná ztráta získaných dovedností, včetně postupné ztráty řeči. Nastala regrese ve všech oblastech vývoje: funkční pohyby ruky byly nahrazeny stereotypními krouživými pohyby rukou, objevilo se slinění a časté vyplazování jazyka. Kolem čtvrtého roku věku se objevily první epileptické záchvaty, které se opakují s větší či menší intenzitou. Dívka má skoliózu páteře, v pohybech těla je patrná rigidní spasticita. Těžká až hluboká mentální retardace, inkontinence, při nespokojenosti zvýšená agresivita a sebepoškozování. Špatně kouše a rozmělnjuje potravu.

Rodinná anamnéza:

Dívka je přes týden v týdenním stacionáři, odkud je denně převážena do školy. Na víkendy jezdí domů, ale častěji pobývá u babičky. Jeden o deset let starší bratr. Manželství je rozvedeno, matka se stará o dceru spolu s babičkou.

Diagnostická vyšetření:

Dvakrát byla hospitalizována na psychiatrii, z důvodů zvýšené agresivity a celkového zhoršení stavu (poprvé ve věku 8 let, podruhé ve věku 10,5 let). Závěr psychiatrického vyšetření: těžká mentální retardace s problematickým chováním, pervazivní vývojová porucha F 84,2 a epilepsie. Byla nasazena medikamentózní léčba z důvodů zvyšující se agresivity.

Psychologické vyšetření – ve věku deseti let: Neverbální komunikace, jednoduchým slovním pokynům rozumí, jsou přítomny repetitivní a stereotypní vzorce chování, nástup poruchy před třetím rokem věku dítěte. Výsledky svědčí jednoznačně pro pervazivní vývojovou poruchu.

Chování při vyšetření: neklid, dožaduje se odchodu, agresivně napadá matku, neustále se snaží o navázání kontaktu, vyžaduje stálou pozornost, na běžné pokyny nereaguje. Řeč kromě vokalizačních slabik není vytvořena. V oblasti hrubé motoriky zaznamenána výraznější regrese zhruba od desíti let. Méně ujde, je unavenější. Zhoršování v jemné motorice zaznamenáno markantně ve třetím roce. Je přítomen psychomotorický neklid, neartikulované výkřiky (jako projevy nesouhlasu), naznačené sebezbraňující chování.

Závěr psychologického vyšetření: dle anamnézy a pozorování současného chování odpovídají projevy symptomatologii Rettova syndromu. Rozumové schopnosti v pásmu těžké mentální retardace (mentální věk tři roky), profil schopností výrazně nerovnoměrný. Markantně je postižena hrubá motorika i jemná motorika (neobratný pinzetový úchop). Kognitivní schopnosti a receptivní složka řeči na úrovni tří let mentálního věku, výrazně snížená adaptabilita. Projevy v chování odpovídají těžké autistické symptomatologii. Poruchy chování – neklid, výrazně snížená adaptabilita, brachiální agrese.

Foniatrické vyšetření: dítě vyšetřeno pro nemluvnost. Expresivní složka řeči je omezena pouze na neartikulované zvuky. Je velmi neklidná, špatně se soustředí. Jsou postižena mluvidla – vážne pohyblivost jazyka, patra, rtů. Vážne jemná motorika.

Průběh školní docházky:

V osmi letech pobyt v týdenním stacionáři s výchovnými aktivitami, dva školní odklady, poté tři roky v přípravném stupni při základní škole speciální. Nyní je třetím rokem žákyní základní školy speciální a je vzdělávána dle rehabilitačního vzdělávacího

programu (Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy č. j. 15 988/2003-24), pracuje se svou osobní asistentkou. Její vzdělávání nemá formu osvojování trivia, hlavně jde o přiměřenou stimulaci funkcí psychického vývoje, s nutností pravidelného režimu. Byl jí vypracován ve spolupráci se speciálně pedagogickým centrem individuální výchovně vzdělávací plán a na začátku druhého ročníku byla zařazena do autistické třídy.

Spolupráce s rodinou:

Rodina spolupracuje úměrně problémům. Každé pondělí dívku přiváží do školy babička, která také pravidelně spolupracuje se školou (řeší aktuální problémy, starosti i radosti). S matkou je možné hovořit telefonicky, matka s babičkou mají možnost kdykoliv (i bez předchozího objednání) navštívit vyučování. Této možnosti již několikrát využily.

Pozorování v průběhu výchovně vzdělávacího procesu:

Výuka probíhala na základě plně podporovaného a individuálně upraveného učení, kdy osobní asistentka seděla vedle dívky, po její levici. Pracovní stůl je oddělen z obou stran paravány, před sebou ve výši očí má dívka umístěn rozvrh činností, který byl zpočátku tvořen skutečnými předměty, později byly předměty nahrazovány fotografiemi a obrázky. Téměř po každém úkolu dívka potřebuje odpočinek. Po krátkém odpočinku pokračuje v další činnosti.

Věk dítěte – 11 let, 8 měsíců.

Úroveň sluchového a zrakového vnímání:

K vypadá jako dívenka, která neslyší a nevnímá okolí, ale při práci ve svém pracovním koutku ji ze soustředění vytrhne i ten sebemenší hluk nebo pohyb. V takovou chvíli přestane pracovat, ale za zvukem nebo pohybem, který ji vyrušil, se neotočí. Když ostatní děti vytvářejí výrazný hluk – například bubnují na bubny, pískají na píšťalky, zvoní rolničkami – dívka se směje, poskakuje, radostně křičí a nelibě nese, když hluk ustane.

Oční kontakt je mělký (vteřinový), na své jméno reaguje. Fotografie maminky a babičky pozná, pozná i fotografii auta (s kterým jezdí domů), orientuje se ve svém denním rozvrhu, který je složen z fotografií a předmětů (např. WC je znázorněno pomocí ruličky toaletního papíru, jídlo pomocí tácku z umělé hmoty- vše je připevněno suchým zipem). Na dané předměty či fotografie neukáže, jen se k fotografii či předmětu postaví a „přelétne“ je pohledem.

Úroveň kognitivních a sociálních schopností:

Dívka potřebuje celodenní péči, hygienu neudrží, nutné jsou pleny. Ve spolupráci s rodiči se podařilo dívce zajistit osobní asistentku, která jí usnadňuje veškeré činnosti

probíhající ve škole, ale také ji vede k samostatnosti. Po celé dva měsíce trvalo, než si dívka na asistentku zvykla. Ignorovala ji nebo odstrkovala, křičela nebo byla agresivní. Asistentka zprvu nijak nezasahovala, jen byla poblíž dívky. Když stál před K nějaký problém, asistentka pomohla a tak nenásilnou formou začala být pro dívku „důležitá“.

Během relativně krátké doby (2 měsíce) pochopila systém práce strukturovaného učení, začala se orientovat v denním režimu třídy, ve svém pracovním koutku je schopna se soustředit až deset minut (což byl výrazný pokrok, protože zpočátku se nesoustředila vůbec), potom potřebuje odpočinek ve formě uvolnění – leh, sed na koberci a poslech oblíbené hudby. Přítomny jsou časté výkyvy nálad, i bez zjevných vlivů okolí.

Rozliší fotografie své rodiny, chápe souvislosti mezi předměty umístěnými v denním rozvrhu a odpovídajícími činnostmi.

Úroveň motoriky:

Pohybuje se pomaleji, rychle se unaví. Při chůzi je patrná rigidní spasticita, výrazná skolióza páteře, nerovnosti terénu těžko zvládá, do schodů i ze schodů se pohybuje s pomocí, neběhá. Sebeobsluhu zvládá pouze s výraznou pomocí, časté jsou stereotypní nefunkční kroutivé pohyby rukou. Na vycházkách ujde kratší úsek.

Jemná motorika je silně postižena. Velký knoflík s pomocí odepne, ale nezapne. S pomocí odepne i zapne obuv na suchý zip, svlékne oblečení (ale již neoblékne). Sama se nenají, lžící neumí sama vložit do úst, je krmena. Psací náčiní neudrží, předměty zvládá vzít mezi palec a ukazováček (pinzetový úchop).

Projevy chování:

U dívky jsou velmi časté záchvaty agresivity, sebezraňující chování a psychomotorický neklid. Při nespokojenosti tlouče hlavou do zdi, plive, kouše, válí se po zemi, křičí nebo ubližuje ostatním, kteří se vyskytují v dosahu. Přetrvávají časté výkyvy nálad.

K je velmi fixována na rodinu, hlavně na babičku, má ráda fyzický kontakt – pohlázení, obejmutí. Děti ve třídě ji nezajímají, nové kontakty nenavazuje.

Časté jsou stereotypní pohyby rukou a prstů. Má ráda hadrovou panenku, s kterou třepotá ve vzduchu, ve výši očí. Mezi její oblíbené činnosti patří hlasitý poslech dechové hudby.

Úroveň receptivní řeči:

Patrné je nedostatečné porozumění řeči, rozumí jen jednoduchým slovním pokynům, ale tyto pokyny musí být jasné a zřetelně vyslovované. Jsou to pokyny typu: vstaň (ale ne postav se – to už nerozumí), dej (ale ne vezmi), sedni si (ale ne posad' se) apod. Pokud není pokyn zdůrazněn gestem (vstaň – pozvednutí ruky), K většinou výzvu nepochopí a pokyn

se musí i několikrát opakovat. Pokud je sdělen s doprovodným gestem, porozumí hned a je schopná tento pokyn vykonat.

Úroveň expresivní řeči:

Expresivní řeč není vytvořena, vyjadřuje se pomocí neartikulovaných zvuků, často také křikem a agresí. O komunikaci nejeví zájem, artikulační a orální motorické cviky nenapodobí, neprojeví své přání či žádost. Při negaci nebo nesouhlasu křičí, bije hlavou do zdi nebo do lavice, popřípadě napadá děti. Podle psychologického vyšetření expresivní řeč na úrovni třetího až čtvrtého trimestru.

Určení deficitních oblastí v komunikaci:

- Nemluví, nejeví zájem o komunikaci
- Časté agresivní chování, vztekání, pláč
- Některé fotografie a obrázky rozliší, ale neukáže na ně, nepoužívá je ke komunikaci
- Neumí vyjádřit souhlas nebo nesouhlas
- Neumí vyjádřit žádost či přání
- Potíže v jemné motorice ruky
- Krátkodobý, mělký oční kontakt
- Výrazně snížená adaptabilita
- Nenapodobuje

Silné stránky:

- Rozumí jednoduchým verbálním projevům
- Zná předměty denní potřeby a ví, k čemu slouží
- Má ráda jídlo (využít obrázky a fotografie jídla k výuce funkční komunikace)
- Rozliší známé fotografie a obrázky předmětů i denních činností
- Zajímá ji hudba, rytmické nástroje (lze využít v oblasti motivace)
- Je silně fixována na babičku a matku, je nutné tyto důležité osoby do všech postupů zasvěcovat a spolupracovat (tzn. umět naslouchat a využívat jejich doporučení, protože dívku nejlépe znají)

Vybrané metody a postupy nápravy:

- Ve druhém ročníku zařazení do autistické třídy
- Zajištění osobní asistentky
- Vytvoření pracovního koutku, který je oddělen od okolního prostředí dvěma paravány. Dospělý (učitelka nebo asistentka) sedí vedle dívky, po jejím levém boku. Z důvodů snahy o navázání očního kontaktu (který je nezbytný pro

rozvoj kognitivních činností i komunikace) všechny ostatní organizační činnosti – svačina, výtvarná a pracovní výchova, klidové činnosti, sedí asistentka naproti dívce.

- Všechny činnosti a jednotlivé úkoly jsou znázorněny pomocí předmětů (později pomocí fotografií a obrázků)
- Je vytvořen tzv. „krabičkový systém práce“ (krabičky rozdělené přepážkami pro zpřehlednění práce a pracovního postupu – vytvoření struktury, příloha č. 4, obr. 5, 6, 7, 8) - strukturalizace činností a vizualizace úkolů
- Vzhledem k diagnóze nelze počítat se zlepšením jemné motoriky, proto rozvoj kognitivních a řečových schopností je nutné opřít o vizualizaci

Výuka receptivního jazyka:

- Naučit se ukazovat
- Používat jednoduché a ustálené výrazy (všichni zúčastnění stejně a jednotně, např. Podej mi batoh, ale už ne - Mohla bys mi podat tašku)
- Fyzická podpora asistentky při nácviku ukazování – jemné přidržování ruky v lokti (tato podpora byla nutná téměř dva měsíce)
- Využít i dalších způsobů neverbální komunikace, jež nejsou náročné na jemnou motoriku ruky: práce s počítačem se speciálně upravenou klávesnicí nebo s dotykovou obrazovkou
- Postupně rozvíjet pasivní slovní zásobu
- Nacvičovat plnění jednoduchých instrukcí, které musí být smysluplné (dosáhnout nějakého cíle)
- Postupně vytvářet scénáře pro nácvik samostatného plnění jednoduchých nejprve sebeobslužných činností, např. postup u umývání rukou (příloha č. 4, obr. 9).

Výuka expresivního jazyka:

- Vzhledem k diagnóze není reálné očekávat rozvoj verbální složky komunikace, ale bude podporována dosavadní vokalizace slabik
- Pokusit se o nápodobu zvuků, slabik, orálních pohybů – práce před zrcadlem
- Naučit se vyjádřit souhlas či nesouhlas
- Naučit se vyjádřit přání či nespokojenost
- Postupně zavádět komunikační knihu (jsou v ní ukládány nejprve obrázky předmětů, které již K pozná, dále je postupně rozšiřována o obrázky znázorňující jednotlivé osoby, činnosti atd.)

- Začít používat- tzn. prakticky uplatňovat scénáře denních činností k posílení samostatnosti
- Zavést a začít používat komunikační knihu ke komunikaci

Pomůcky:

- Předměty denní potřeby
- Fotografie a obrázky globálního čtení (vybarvené)
- Kartičky ANO, NE
- Komunikační kniha
- Počítačový program AC Keyboard a počítač s dotykovou obrazovkou
- CD přehrávač, Orffovy nástroje (motivace)

Pozorování na konci sledovaného období - po 15 měsících:

Věk dítěte – 12 let, 11 měsíců.

Úroveň sluchového a zrakového vnímání:

Citlivě reaguje na sluchové podněty – znehybní, přestane pracovat, výská, kroutí rukama. Předměty z denního rozvrhu byly nahrazeny obrázky (pozná a rozliší více obrázků, které se týkají běžných denních činností). Oční kontakt se nezměnil, je mělký, vteřinový. Velmi ráda poslouchá hudbu, hlavně dechovou hudbu.

Úroveň kognitivních a sociálních schopností:

Ve spolupráci s asistentkou došlo k celkovému zklidnění agresivních výpadů vůči sobě i vůči ostatním, dívka začala spolupracovat. Plní úkoly zaměřené na zvládání praktických úkolů (sebeobsluha, úklid osobních věcí), ale pracuje vždy s pomocí. Přiřadí stejné barvy, rozliší fotografie rodiny a spolužáků, předměty denní potřeby. Její výkony jsou kolísavé. Úkoly, které zná a umí, některé dny vůbec nezvládne.

Úroveň motoriky:

Došlo ke zhoršení pohybových dovedností, již téměř nechodí samostatně, ale potřebuje oporu. Velmi rychle se unaví. Psací náčiní neudrží, na předměty či obrázky ukáže. Zprvu jsme používali obrázky zalaminované fólií, ale ty dívka nedokázala uchopit. Proto jsme začali vyrábět obrázky podlepené silnější dekturou a obalené izolepou (příloha č. 4, obr. 14). Takovéto obrázky jsou silnější, měkčí a pro dívku snadněji uchopitelné. Dnes K na obrázky ukáže nebo je uchopí a přinese.

Projevy chování:

Ve spolupráci s osobní asistentkou a v souvislosti s výukou komunikace, došlo k celkovému zklidnění, ubylo agresivní chování. Dívka je klidnější, často se směje a dokáže vyjádřit svá přání.

Úroveň receptivní řeči:

V průběhu procvičování otázek typu: „Chceš banán? Máš žízeň?“ jsem se zaměřila na naučení odpovědí ANO, NE. Tyto otázky byly vždy podporovány obrázkem (fotografie, piktogram). Nejprve odpověď vyjadřovala pohledem na příslušný obrázek, později se za pomoci své asistentky naučila kývnout nebo zavrtět hlavou. Postupně se zvyšovalo porozumění otázkám, často už nemusely být podporovány vizuálně. Rozliší asi dvacet obrázků.

Úroveň expresivní řeči:

Když došlo k lepšímu porozumění otázkám, mohla jsem přistoupit k učení se odpovědí pomocí obrázků. Daná otázka musela být jednoznačná (ne Chceš banán nebo jablko?, ale Chceš banán?) a jen jedna (ne Až se najíš, pustíme hudbu?, ale Pustíme hudbu?). Naučila se na příslušný obrázek ukázat nebo se ho dotknout. V další fázi učení se komunikaci pomocí kartiček jsem použila místo obrázků kartičky s nápisem ANO, NE. Dlouho se nedařilo. Dívka byla zmatená, nevěděla, co to znamená, nechápala rozdíl mezi nápisy. Protože dobře rozlišovala barvy, kartičky jsme barevně označili. Kartička s nápisem ANO byla červená, NE zelená. Tento postup se osvědčil a dívka brzy začala používat tento typ odpovědí (otázky se vždy týkaly obvyklých témat – jídlo, hra, denní činnosti).

Dále jsem nacvičovala komunikaci pomocí výběru. Zjistila jsem, že některým otázkám nerozumí, i když se zdá, že ano. Např. na otázku Chceš chléb? kývla ano, ale ukázala na rohlík. Ve všech fázích nácviku komunikace je nejdůležitější trpělivost a stálé procvičování jak v navozených situacích, tak v situacích přirozených, které se během dne vyskytnou. Neméně důležité je zapojení rodiny, protože je nutné postupovat stejně. Dívka začíná používat svoji komunikační knihu, ve které má zatím 23 obrázků a fotografií. Postupně jak roste porozumění, soubor obrázků se rozšiřuje.

V nácviku komunikace se osvědčil i počítačový program AC Keyboard. Slouží hlavně k podpoře nácviku porozumění mluvené řeči (otázky s hlasovým výstupem) a schopnosti dotknout se klávesnice. Spojení odpovědí s klávesnicí se nám nedařilo, ale zlepšení nastalo s užíváním dotykové obrazovky počítače (dívka se dotkla příslušného obrázku, což je stejný postup, jako když ukazuje nebo se dotýká obrázku v komunikační knize).

Hodnocení výsledků:

Dívka se po zavedení nápravných postupů celkově zklidnila, což se nejvíce projevilo v téměř vymizení agresivního chování. I v plnění jednotlivých úkolů, které jsou zaměřeny hlavně na manipulaci, třídění a volnočasové aktivity (ne na zvládání trivia), jsou patrný značné pokroky. Umí se zabavit, plní jednotlivé úkoly podle strukturovaného rozvrhu (obrázky jdoucí za sebou představují jednotlivé úkoly), došlo ke zlepšení soustředění, ale doba pozorného soustředění se nezvýšila (rychlá unavitelnost). Po krátké přestávce (např. poslech oblíbené hudby) opět pokračuje v práci.

Ve třídě má svůj individuální plán i rozvrh, pracovní koutek oddělený od rušivých vlivů paravánem. Nejvíce se osvědčily fotografie a obrázky globálního čtení (upřednostňuje obrázky vybarvené). Jednoduché věty podpořené gesty chápe okamžitě, věty a povely bez podpory gest se musí často opakovat. Piktogramy znázorňující činnosti během dne - svačina, WC, vycházka, čtení, odpočinek – rozliší, ale učení se novým piktogramovým obrázkům je pro ni obtížnější, rychleji pochopí jednoduchý barevný obrázek (než obrázek černobílý). Ve své komunikační knize má obrázky sestavené z globálního čtení, fotografií i piktogramů, celkem dvacet čtyři. Pracuje se svou asistentkou, která dívce fyzicky pomáhá nebo je v její blízkosti.

Znázornění pokroku v deficitních oblastech komunikace:

- V důsledku používání jednotných ustálených výrazů a vět všemi zúčastněnými, došlo ke zlepšení porozumění
- Ke komunikaci využívá předměty, ale i fotografie a vybarvené obrázky globálního čtení (ukáže, uchopí, přinese)
- Užívá 12 obrázků globálního čtení, 7 fotografií a 5 piktogramů
- Umí vyjádřit souhlas i nesouhlas (kývne nebo zavrtí hlavou)
- Začíná používat komunikační knihu (bohužel zatím ne spontánně, jenom na výzvu dospělého)
- Došlo k výraznému snížení agresivního chování

Závěrečná doporučení:

- Zvyšovat samostatnost. K se velmi spoléhá na asistentku, i když úkoly, které po ní požaduje, je schopna zvládnout sama.
- Učit postupně využívat komunikační knihu ke komunikaci spontánně
- Pokusit se postupně zavádět vybarvené obrázky VOKS
- Do všech postupů funkční komunikace zapojovat matku i babičku
- Zvyšovat sebeobsluhu s využitím vizuálních scénářů

6.5 Závěry výzkumného šetření

Během výzkumného šetření se uplatňovaly dvě základní linie: běžný výchovně vzdělávací proces v autistické třídě a dále cílený výzkumný záměr. Obě tyto linie byly „naplňovány“ během každého vyučovacího dne, přičemž cílené výuce komunikace byl věnován prostor minimálně třikrát denně u každého dítěte. Aby bylo výzkumné šetření smysluplné, bylo důležité stanovit si reálné priority s ohledem na vývojové možnosti dítěte, což následně dopomohlo k nasměrování výzkumu. Jako prostředek k dosažení cílů jsem využila metodiku strukturovaného učení, která v sobě zahrnuje respektování vývojové úrovně, zohledňování deficitů a přiměřený individuální přístup.

Nejprve bylo nutné diagnostikovat potřeby jednotlivých dětí vzhledem k jejich individuálním schopnostem, dále vytvořit plán výuky, připravit pomůcky a další materiály - jako komunikační systémy, výukové strukturované krabičky, scénáře apod.

Neméně důležité bylo vytvoření měřitelných cílů, jakýchsi orientačních bodů, které by pomohly monitorovat jednotlivé individuální pokroky, ale také neúspěchy, protože zamýšlený komunikační systém nemusí být efektivní u všech sledovaných dětí. Po každé výukové aktivitě bylo nutné provést hodnocení: Jak žák reaguje? Kde jsou potíže? Jak tuto aktivitu přizpůsobit? K tomu nám sloužil formulář hodnocení z metodického materiálu, který se věnuje výuce dětí s autismem (Degrieck 2006). Vyplňování formulářů nevyžadovalo mnoho času a konkrétně znázorňovalo jednotlivé pokroky (příloha č. 7). Pokud ne, znamenalo to, že se výuková aktivita musela přizpůsobit. Základními orientačními body v mém výzkumu bylo nalezení deficitních oblastí v komunikaci a posléze sledování jednotlivých individuálních pokroků.

Ve své rigorózní práci jsem se zaměřila na rozvoj komunikačních schopností v prostředí strukturované výuky a v rámci tohoto úkolu jsem si stanovila dílčí cíle.

Prvním cílem bylo zjistit, *které komunikační systémy se nejvíce u sledovaných dětí osvědčily*. Protože děti měly odlišnou výchozí situaci (věk, mentální schopnosti i druh autismu) nelze jednoznačně definovat optimální komunikační systém, protože každému dítěti vyhovuje právě vzhledem k individuálním potřebám jiný. U sledovaných dětí se osvědčilo více druhů komunikačních systémů, žádné dítě v průběhu výuky nepoužívalo jen jeden.

Následující tabulka ukazuje, jaké komunikační systémy byly cíleně využívány u jednotlivých sledovaných dětí.

Tabulka č. 3: Využívání komunikačních systémů

	Verbální komunikace	Písemná komunikace	Fotografie	Globální čtení	Piktogramy	Gesta	VOKS	Počítačové programy
Roman	ANO	ANO	NE	NE	ANO	ANO	NE	ANO
Kristýna	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	ANO
Iva	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	NE	NE
Jiří	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO

Vysvětlivky:

verbální komunikace - myšleno porozumění řeči

písemná komunikace – myšleno porozumění písmu (např. slovům psaným velkým tiskacím písmem)

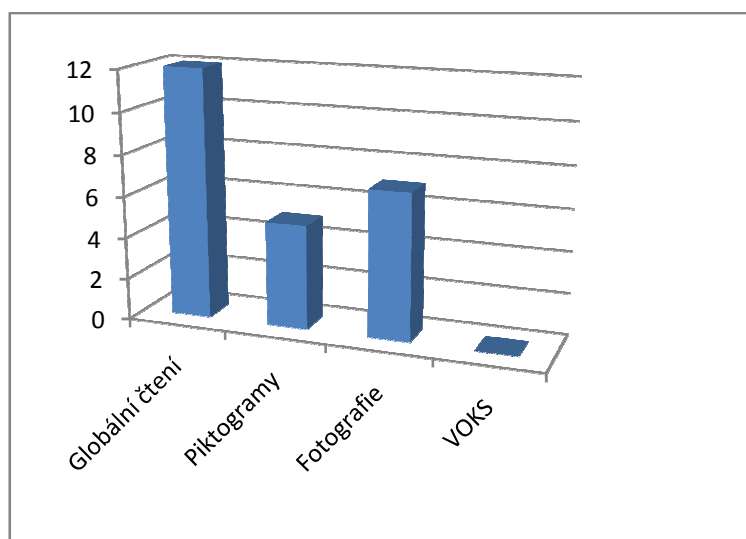
Všechny sledované děti (kromě R, který komunikuje hlavně verbálně a rozliší většinu obrázků) se naučily využívat ke své komunikaci obrázky globálního čtení, piktogramy i fotografie. Komunikační systém VOKS aktivně užívá pouze J.

V jakém rozsahu a u kterých dětí byly tyto vizuální komunikační systémy aktivně využívány, zobrazuje následující tabulka a grafy.

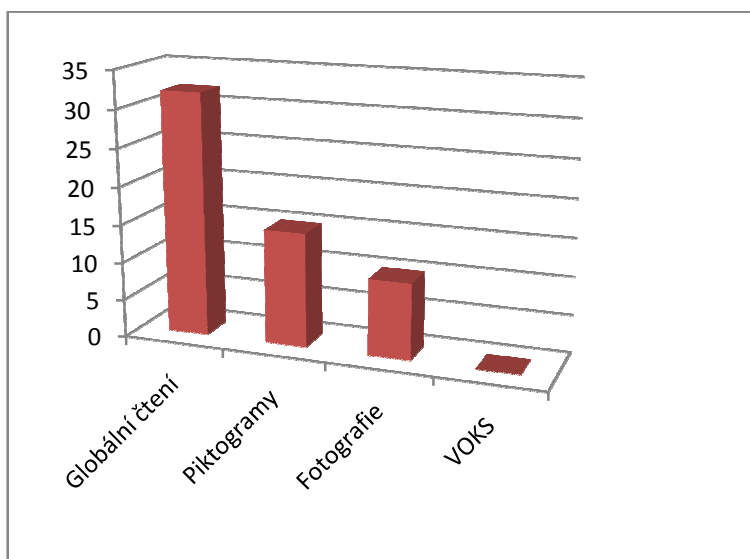
Tabulka č. 4: Rozsah užívání vizuálních komunikačních systémů

	Globální čtení	Piktogramy	Fotografie	VOKS	Celkem
Kristýna	12	5	7	0	24
Iva	32	15	10	0	57
Jiří	18	12	13	47	90
Celkem	62	32	30	47	

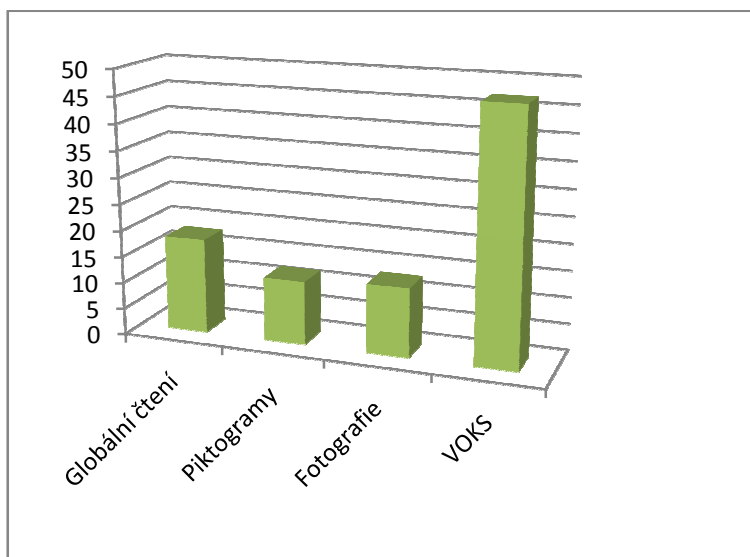
Graf č. 1: Znázornění rozsahu užívání vizuálních komunikačních systémů u K



Graf č. 2: Znázornění rozsahu užívání vizuálních komunikačních systémů u I



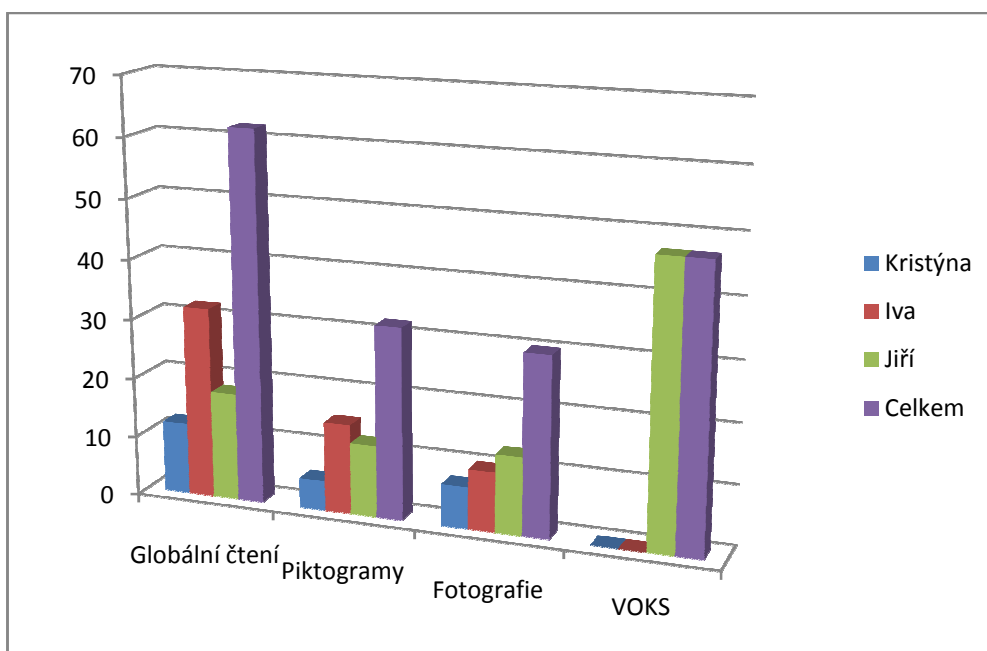
Graf č. 3: Znázornění rozsahu užívání vizuálních komunikačních systémů u J



Z výsledků grafů vyplývá, že nejvíce používaným vizuálním komunikačním systémem u dívek K a I bylo globální čtení, pouze u chlapce J výrazně převažuje systém VOKS. Na druhém a třetím místě se umístily piktogramy a fotografie, přičemž v používání piktogramů a fotografií není výrazný rozdíl.

Následující graf umožní vzájemné porovnání výsledků.

Graf č. 4: Porovnání rozsahu užívání vizuálních komunikačních systémů u K, I, J



Na základě získaných výsledků jsem se dále pokusila *určit ty komunikační schopnosti a dovednosti, ve kterých děti dosáhly největších pokroků*. S tímto cílem blíže souvisí i další cíl mého výzkumu: *zda komunikační systémy dopomohly k rozvoji verbální komunikace*.

R: důležitým úkolem bylo učit chlapce pravidla konverzace se známými i cizími lidmi, adekvátně zasahovat do komunikace, k čemuž nejvíce posloužily různé druhy scénářů a také náhodné nebo záměrně vytvářené situace, kde mohl uplatňovat naučené postupy konverzace. Nejvýraznějším pokrokem je schopnost komunikovat a vést rozhovor na obvyklá témata týkající se školy, počasí, rodiny a volnočasových aktivit. K výuce byly nejvíce používány předem připravené scénáře, jak psané, tak obrázkové.

K: nejdůležitějším úkolem, který vyplynul z pozorování, bylo naučit dívku vyjadřovat své potřeby a porozumět jednoduchým verbálním vyjádřením. Zpočátku vůbec nejevila zájem o komunikaci, neuměla vyjádřit své potřeby a docházelo velmi často k záchvatům agresivity. V závěru sledování nastalo výrazné zlepšení v porozumění řeči, naučila se vyjádřit souhlas a nesouhlas, začala používat obrázky ke komunikaci, agresivita téměř vymizela. Nejvíce se osvědčily fotografie skutečných předmětů a známých lidí, dále obrázky globálního čtení nebo jednoduché obrázky nakreslené fixem. Všechna naše verbální vyjádření byla podporována gesty.

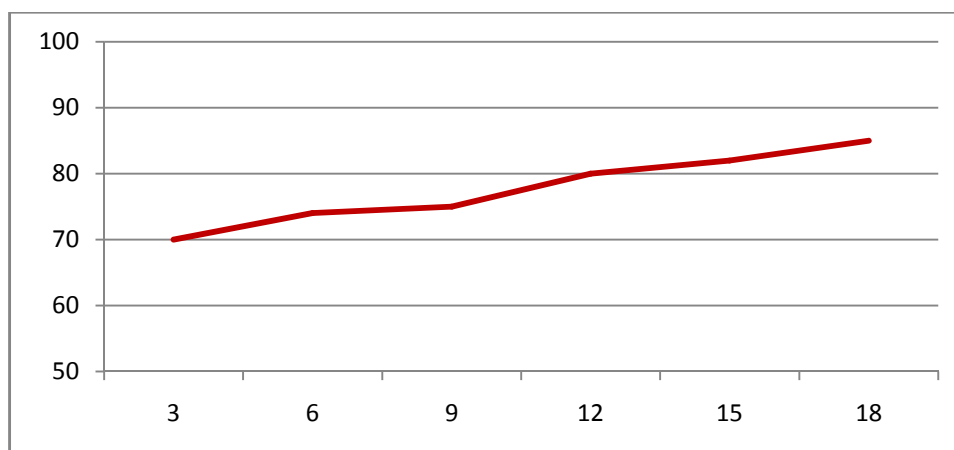
V další fázi učení bude u K vhodné začít používat obrázky systému VOKS, protože jsou svým charakterem podobné kresleným. Při používání tohoto výukového systému se nemusí zvládat nápodoba, imitace činů, ani nemusí být oční kontakt. Proto je svým charakterem vhodný i pro K.

I: vyjadřování dívky bylo výrazně dysláické, s častými projevy agresivity. Dnes lépe rozumí verbálním vyjádřením, došlo ke zlepšení výslovnosti, k mírnému nárůstu aktivní slovní zásoby a k výraznému zmírnění agresivních projevů. Přetrvává echolálie i občasné neadekvátní vyjadřování. Učení jakékoli nové dovednosti uprostřed záchvatu bylo velmi obtížné. Lépe je agresivním záchvatům předcházet, než přemýšlet nad tím, jak je zmírnit, když už nastaly. Abychom záchvatům uměli předejít, museli jsme odhalit, co je způsobuje. U K a I vznikaly hlavně z důvodů neschopnosti vyjádřit své potřeby nebo v důsledku nepřiměřeného úkolu. Ve výuce komunikace se u I nejvíce osvědčily obrázky globálního čtení a piktogramy. Tabulka a graf znázorňují nárůst verbálního vyjadřování dívky, tzn. aktivní slovní zásoby.

Tabulka č. 5: Nárůst aktivní slovní zásoby u I

Měsíc	3	6	9	12	15	18
Počet slov	70	74	75	80	82	85

Graf č. 5: Nárůst aktivní slovní zásoby u I



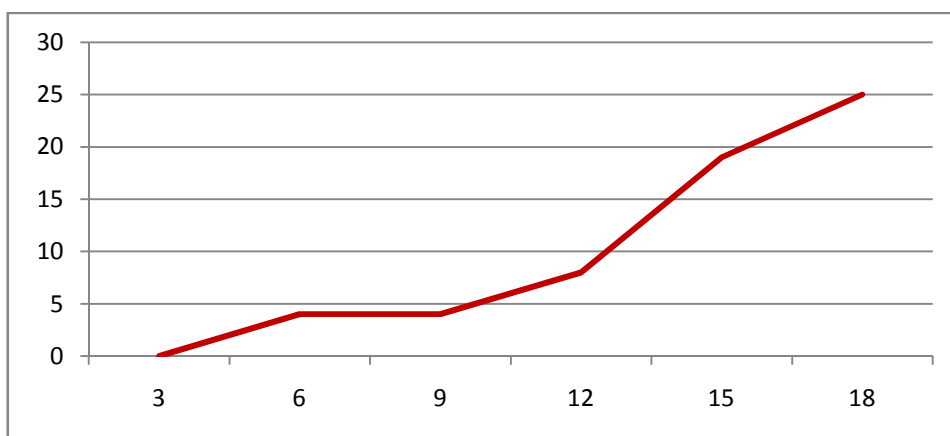
J: chlapec zpočátku sledování nemluvil a nejevil zájem o komunikaci. Nerozuměl složitějším instrukcím, skoro stále třepal rukama a časté bylo střídání nálad, kdy převažoval smutek a pláč. Dnes J sám iniciuje komunikaci pomocí výměnného komunikačního systému VOKS, umí plnit složitější instrukce a začíná se verbálně vyjadřovat, výrazně ubylo třepetání rukou. Bohužel vzhledem k emocionální labilitě a

diagnostikovaným častým depresím, je stále často smutný a plačtivý. Tabulka a graf znázorňují chlapcův nárůst verbálního vyjadřování, tzn. aktivní slovní zásoby.

Tabulka č. 6: Nárůst aktivní slovní zásoby u J

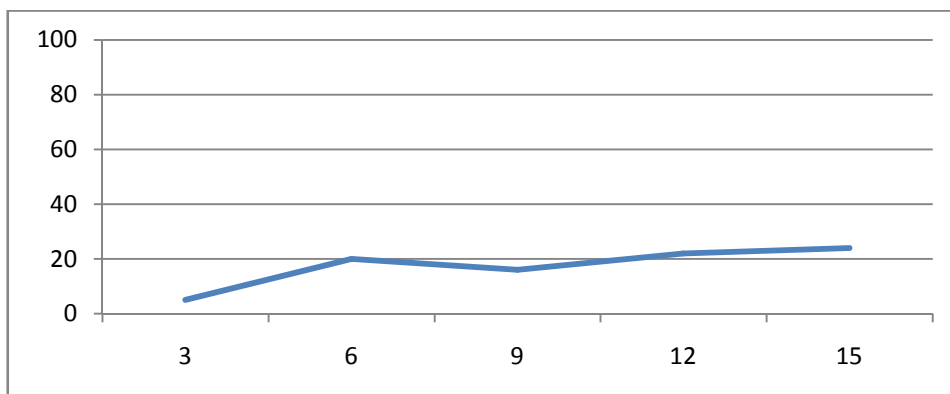
měsíc	3	6	9	12	15	18
počet slov	0	4	4	8	19	25

Graf č. 6: Nárůst aktivní slovní zásoby u J

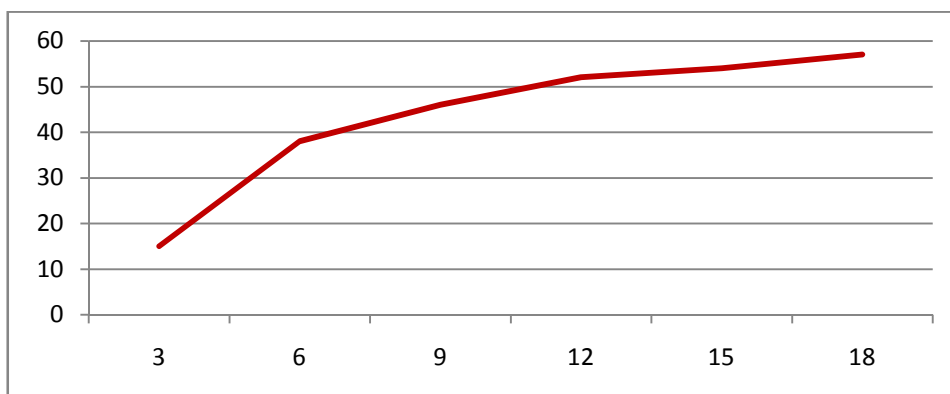


Následující grafy umožní nahlédnout na průběžné osvojování a užívání vizuálních komunikačních systémů (VOKS, globální čtení, fotografie, piktogramy).

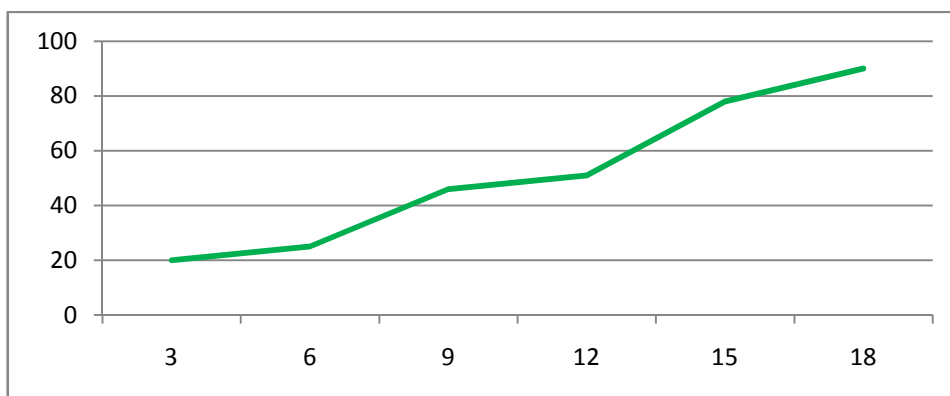
Graf č. 7: Průběh osvojování vizuálních komunikačních systémů u K



Graf č. 8: Průběh osvojování vizuálních komunikačních systémů u I



Graf č. 9: Průběh osvojování vizuálních komunikačních systémů u J



Z grafů je zřejmé, že jakmile byly vytvořeny optimální podmínky (struktura prostoru i úkolů, pomůcky, metody) došlo k postupnému a rovnoměrnému rozvoji užívání vizuálních komunikačních systémů. Křivka všech sledovaných dětí (R komunikuje verbálně a komunikační systémy byly v tomto případě používány k vytváření výukových scénářů) stoupá, pouze u K došlo k mírnému poklesu v souvislosti s prázdninami, ve kterých se dívka potýkala s virovým onemocněním.

Dalším cílem výzkumného šetření bylo *provést hodnocení osobností sledovaných dětí v jednotlivých oblastech vývoje, po zavedení komunikačního systému.*

Konkrétní pokroky ve všech sledovaných oblastech vývoje dítěte jsou popisovány u každého dítěte na konci sledovaného období, zde se pokusím o stručné zhodnocení.

Děti spojovalo na začátku výzkumu několik společných znaků:

- Byly zařazeny do autistické třídy se strukturovanou výukou
- Neschopnost soustředění, neklid a nejistota
- Odbíhání od zadaných úkolů, neschopnost dokončit úkol
- Neschopnost napodobovat
- Mělký a krátkodobý oční kontakt
- Nezáměr o komunikaci a časté nepochopení jednoduchým slovním sdělením (kromě R)
- I a K - časté agresivní chování
- I a R - echolálie, opakování ustálených slovních spojení, verbální vyjadřování je často neadekvátní situacím
- Všechny děti uměly v počátcích výzkumu rozlišit základní obrázky, fotografie a piktogramy, nevyužívaly je však ke komunikaci (kromě R, který se domluvil verbálně)
- K a J - nemluví (nevyjadřují se verbálně)

I je na rozdíl od ostatních sledovaných dětí klientkou Ústavu sociální péče, nemá nutnou individuální péči, kterou může zajistit rodina. Dále se děti liší svými vzdělávacími programy a individuálně vzdělávacími plány, které jsou „ušity na míru“ jejich schopnostem. R je vzděláván dle vzdělávacího programu základní školy praktické, K a I dle rehabilitačního vzdělávacího programu, J doposud podle vzdělávacího programu pomocné školy (od příštího roku bude vzděláván také podle rehabilitačního vzdělávacího programu). Liší se také svým věkem, druhem autismu a v souvislosti s tím také svou mentální úrovní.

Na konci výzkumu byly zaznamenány tyto pokroky:

- Schopnost soustředění se zvýšila (kromě K, kde schopnost soustředění zůstává stejná), strukturovaná výuka přispěla u všech sledovaných dětí k celkovému zklidnění, uvolnění, jistotě a pocitu bezpečí
- Rozvinula se schopnost dokončit započatý úkol: u všech sledovaných dětí
- Výrazně se zvýšilo porozumění: u všech sledovaných dětí
- U I a K prakticky vymizelo agresivní chování
- U R verbální vyjadřování stále častěji odpovídá situacím
- J začíná komunikovat verbálně
- I nárůst aktivní slovní zásoby

Pokroky nebyly zaznamenány v těchto oblastech:

- U sledovaných dětí se nerozvinula schopnost napodobování
- U sledovaných dětí setrvává krátkodobý, mělký oční kontakt
- U K nedošlo k rozvoji verbálního vyjadřování (což pravděpodobně souvisí s mentálními schopnostmi dívky a diagnózou)

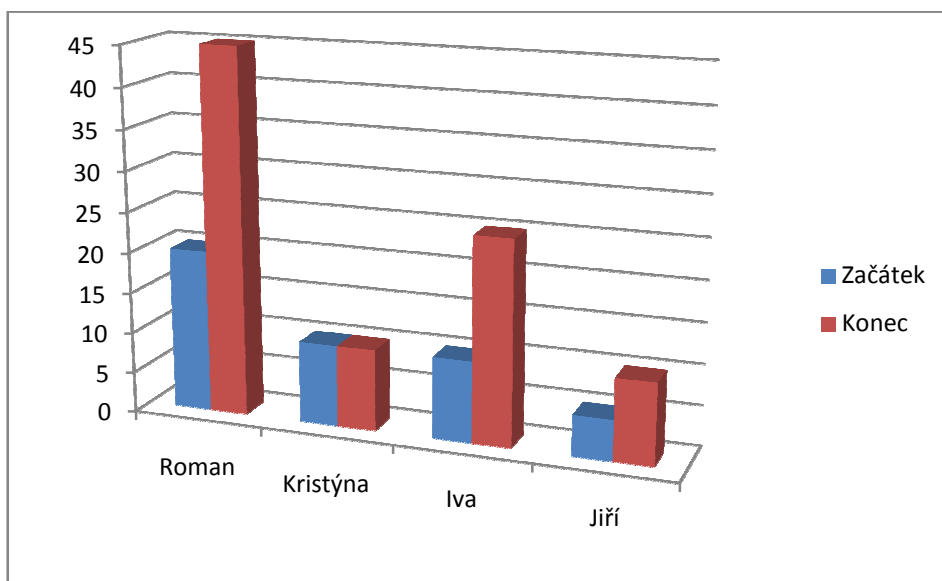
U všech sledovaných žáků postupoval psychický a rozumový vývoj po zařazení do autistické třídy kupředu rychleji. Pokroky se projeví nejprve v oblasti celkového zklidnění a ve schopnosti soustředění na dané úkoly. Podstatnou měrou se na těchto skutečnostech podílela změna způsobu výuky, způsob práce (zpřehlednění činností, pravidelnost, názornost, struktura), klidné a vstřícné prostředí. Ale ani vytvoření optimálních metod, postupů a pomůcek neumožnilo rozvoj v oblasti napodobování. Neschopnost napodobování je jednou z charakteristik autismu a domnívám se, že pokrok v této oblasti by potřeboval delší dobu působení. Podobně to vidím i u mělkého očního kontaktu, i když např. u dívky K, by bylo vhodnější po celý den pracovat tzv. „z očí do očí“ – sedíc proti dívce. Bohužel z důvodů nedostatku prostoru ve třídě, osobní asistentka při hlavních výukových činnostech seděla vedle dívky.

S výše uvedeným souvisí poslední sledovaný cíl výzkumného šetření a to *pokusit se zhodnotit roli strukturované výuky ve vzdělávání v oblasti komunikace*. Strukturovaná výuka umožnila dětem lepší orientaci v prostředí třídy a zlepšení pozornosti. Přinesla jim zvýšený přísun přiměřených podnětů, což umožnilo plně rozvinout jejich vývoj. Pouze u K nedošlo k prodloužení doby soustředění, což je dáno její snadnou unavitelností. K dané úkoly velmi dobře zvládá ráno (cca do 9,30 hod.), vydrží se soustředit po dobu deseti minutových intervalů, mezi nimiž má odpočinkové přestávky. Následující tabulka a graf znázorňují schopnost soustředění sledovaných dětí na počátku a na konci sledování.

Tabulka č. 7: Schopnost soustředění na začátku a na konci sledování

	ROMAN	KRISTÝNA	IVA	JIŘÍ
POČÁTEK SLEDOVÁNÍ	20 MINUT	10 MINUT	10 MINUT	5 MINUT
ZÁVĚR SLEDOVÁNÍ	45 MINUT	10 MINUT	25 MINUT	10 MINUT

Graf č. 10: Schopnost soustředění na začátku a na konci sledování



Struktura je předpokladem ke komunikaci a schopnost komunikace pomáhá dětem chápat jednotlivé úkoly a zvládat denní činnosti. Učení se novým dovednostem by ale nemělo znamenat větší úsilí, než když se staré dovednosti nahrazují novými. Je důležité vyvarovat se zbytečně složitým a zdlouhavým postupům, které by mohly vést k přetěžování dítěte a k oddalování konečného cíle.

Jak, kdy a jakým způsobem v podmínkách strukturované výuky rozvíjet komunikační schopnosti? Výuka probíhala v rámci jednotlivých úkolů cíleně zaměřených na komunikaci (minimálně třikrát denně) v denním rozvrhu, ve volných chvílích mezi jednotlivými činnostmi, prostřednictvím individuální, ale i skupinové výuky, na vycházkách i při pobytech na školní zahradě. Během celého dne ve škole byly využívány spontánní situace a vytvářeny navozené situace tak, aby děti měly co nejvíce příležitostí k osvojování funkční komunikace ať už prostřednictvím slov nebo pomocí komunikačních systémů.

Na základě konkrétních výsledků sledovaných dětí je zřejmé, že výuku alternativních systémů komunikace lze úspěšně provádět i v podmínkách strukturované výuky, přičemž je důležité cíleně vytvářet co nejvíce příležitostí ke komunikaci.

Shrnutí: Počáteční vývoj sledovaných dětí byl určen druhem a hloubkou postižení. Na základě pozorování, které bylo uskutečňováno v rozsahu od 15 do 19 měsíců v prostředí strukturované výuky a zaměřeno na oblast rozvoje komunikace, jsem se pokusila určit ty komunikační schopnosti a dovednosti, ve kterých sledované děti dosáhly výraznějších pokroků a zaznamenat nejvíce používané komunikační systémy. U všech sledovaných dětí došlo k zřetelným pokrokům v oblasti funkčních komunikačních dovedností, které znamenají obohacení jejich života i života jejich rodičů.

U všech dětí (R, K, I, J) bylo nutné používat jasnou, ustálenou a zřetelnou komunikaci a to všemi zúčastněnými, jak ve škole, tak v rodině. Konkrétně to znamená, že batoh je stále batoh a ne taška nebo aktovka, že bačkory jsou stále bačkory a ne přezůvky nebo boty atd.

Podle mých zkušeností je třeba vyzkoušet různé kombinace komunikačních systémů, jejichž používání v různorodém složení dětí s autismem je reálně použitelné a ve výsledcích efektivní. Po počátním užívání komunikačního programu je vhodné užívat současně gesta, symboly i mluvenou řeč. Je třeba zjistit, které modalitě dává dítě přednost, a která je pro něho největším přínosem. Ale ani tehdy by se neměly přestat používat ostatní systémy, což by znamenalo ochuzení komunikace. Stejně je to i u používání gest. Vystává otázka, proč dále používat gesta, když dítě už chápe komunikaci bez této podpory? My všichni běžně používáme gesta, patří k přirozeným projevům sociálního styku. Gesta postiženým dětem (ať dětem s mentální retardací, či s autismem) přinášejí zjednodušení a větší pochopení, tak není potřeba je zavrhnout.

Kromě vizuálních komunikačních systémů byly používány: cílené pohledy očí, mimika a gestikulace (komunikační systémy bez pomůcek). Jako doplnění při volnočasových aktivitách byla užívána prstová abeceda u R a J, dále u I, J, K jednoduché manuální znaky systému MAKATON jako: já, ty, tady, tam, jíst, vstát, vidět, auto. Do systémů s pomůckami se řadí také skutečné předměty, které byly využívány u všech dětí kromě R. Tyto výše uvedené jednoduché komunikační systémy byly dennodenní součástí výuky komunikace a jejich používání je přirozené. I když pro děti s autismem pohledy očí a mimika nemají jasnou výpovědní hodnotu, nelze je z běžné komunikace odstranit a mohou znamenat i přínos.

Před používáním VOKS jsem neměla praktické zkušenosti s tímto systémem, jen jsem prošla odborným školením. Další informace jsem získávala z literatury, internetu a z nedaleké mateřské školy, kde s tímto systémem pracují. Začala jsem ho používat u J, který měl problémy s vyjadřováním svých přání, ale neměl problémy s rozlišováním obrázků a byl zde předpoklad, že rychle pochopí jeho komunikační výměnnou funkci. Po

pochopení systému došlo u J k rychlému nastartování komunikace. Na základě mých poznatků z praxe se domnívám, že vzhledem k nedostatku metodického materiálu není tento systém zatím používán v dalších školách tak, jak by zasluhoval.

V časopise Speciální pedagogika (2005, roč. 15, č. 2) Edita Beerová uvádí výsledky výzkumného šetření, které se zabývalo otázkou aplikací prostředků AAK v přípravných třídách základních škol speciálních v ČR. Z uvedeného výzkumu vyplynulo, že k nejvíce užívaným prostředkům AAK v přípravných třídách speciálních škol, patřily obrázky a fotografie. Další místo zaujímaly piktogramy, zástupné (referenční) předměty a vlastní symboly. Jako překážky užívání prostředků AAK v procesu edukace osob s postižením respondenti uvedli: nedostatek zkušeností vyučujících pedagogů, náročnost na výrobu pomůcek a nedostatek odborných informací. Domnívám se, že v oblasti teoretické a metodologické základny oproti anglicky hovořícím zemím, máme zřetelné nedostatky. Stále musíme vyhledávat konkrétní, odborné a jasné metodické postupy.

Během výzkumného úkolu jsem se nesnažila klást důraz na formální stránku komunikace - tzn. jak, ale spíše jsem kladla důraz na otázku proč? Dítě něco chce, což neumí projevit jinak než pláčem, agresivitou, zlobením – získáním pozornosti. Měli bychom mu ukázat jinou cestu, jak dosáhnout cíle. Pomocí vizuálních komunikačních systémů J začal verbálně komunikovat, u dívky I nastal nárůst aktivní slovní zásoby, K umí vyjádřit své potřeby a R pomocí vizuálních a psaných scénářů zvládá konverzaci na obvyklá témata.

Vždy si musíme být jisti, že při učení novým komunikačním dovednostem dítě dosahuje toho, čeho ve skutečnosti dosáhnout chce. Např. K zpočátku často na konkrétní dotaz kývla, požadovanou věc dostala, ale nechtěla ji. Až když jsme verbální vyjádření podpořili obrázky, mohla ukázat na ten správný.

Z mého výzkumu vyplývá, že sledované děti ve výuce komunikace používaly více komunikačních systémů. Z praxe mám takové zkušenosti, že mnozí učitelé mají tendenci chápat komunikaci jako: buď dítě bude komunikovat tímto způsobem nebo jiným. To ale neplatí u dětí s autismem, které mají mnoho problémů s tím, aby se naučily komunikaci vnímat a posléze i využívat. Proto je velmi důležité reagovat na všechny formy komunikace, které jsou pro děti srozumitelné a společensky přijatelné. To platí i při používání gest, která představují přirozenou, ale důležitou součást komunikace.

IV. Závěr

V roce 2011 to bude sto let, kdy byl poprvé použit termín autismus. Za tuto dobu prošel velice dynamickým, ale i rozporuplným vývojem. Od počátečních domněnek, kdy byl spojován se schizofrenií, přes psychoanalytickou teorii, která autismus charakterizovala jako emocionální poruchu způsobenou chladnými a bezcitnými rodiči, až po různé etiopatologie, je dnes autismus charakterizován jako pervazivní vývojová porucha.

Významným předělem, na který jsem poukazovala v teoretické části, byla změna postojů na výchovu a vzdělávání dětí s autismem, což souviselo s rozvojem experimentální a kognitivní psychologie, kdy se započaly rozvíjet různé výchovné přístupy. Problematika autismu se tak postupně přesouvala z medicínské a psychologické oblasti do oblasti speciální pedagogiky. Konečným cílem veškerého úsilí věnovaného dětem s autismem je pomocí specifických výchovných a vzdělávacích postupů dosáhnout maximálního vývojového potenciálu a samostatnosti každého jedince.

Pomoci komunikovat dítěti, které doposud nepoznalo výhody komunikace, je ta nejdůležitější část výuky a vzdělávání dětí s autismem, protože porozuměním a schopností komunikovat, se jim otevírá nový obzor možností. Výuka komunikace dle mého názoru představuje startovací dráhu novým schopnostem a dovednostem.

Protože komunikace prolíná všemi složkami osobnosti, proto i komunikační systémy byly ve výzkumném šetření používány ve všech oblastech rozvoje dítěte. Ať už v oblasti rozvoje komunikačních, rozumových a poznávacích schopností, rozvoje paměti a myšlení, tak i v jednotlivých výchovách.

Je důležité mít na paměti, že učitel by neměl vytvářet takové situace, kde by se dítě stávalo ještě závislejší na svém okolí, ale aby se prostřednictvím komunikace stávalo samostatnějším. Při vytváření učební úlohy je třeba stále myslet na její funkci, tzn., jak dítě bude moci využít nové dovednosti v dalším životě a zda tyto dovednosti zvýší jeho samostatnost nebo kvalitu života.

V neposlední řadě je nutné nadšení pedagogů, osobních asistentů a spolupráce všech zúčastněných, hlavně rodičů. Bez jejich účinné spolupráce, která spočívá v tom, že v domácím prostředí postupují stejně a využívají zavedené systémy i komunikační knihu, by výuka komunikace byla podstatně méně efektivní a zdlouhavá. Dítě by komunikovalo

naučenými systémy pouze ve školním prostředí a po absolvování školní docházky by s největší pravděpodobnějši svoje dosavadní komunikační schopnosti postupně ztratilo.

Děti s autismem vydávají svou energii světu, který je pro ně nepřehledný a nesrozumitelný. Úkolem nás dospělých není přizpůsobit tyto děti „našemu“ světu, ale pokusit se jim tento svět zjednodušit a zpřehlednit tak, aby mohly žít svůj vlastní život s optimální samostatností a spokojeností.

V. Literatura

- ATWOOD, T. *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-979-8.
- ATWOOD, T. Zvláštnosti chování dětí s autismem. Nástin výchovných postupů. In *Autistik, společnost pro pomoc mentálně postiženým*. Sv. 7. Praha: 1997, s. 10-28.
- BEEROVÁ, E. Aktuální stav užívání prostředků augmentativní a alternativní komunikace. *Speciální pedagogika*, 2005, roč. 15, č. 2, s. 104 – 114. ISSN 1211-2720.
- BEYER, J.; GAMMELTOFT, L. *Autismus a hra. Příprava herních aktivit pro děti s autismem*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-157-3.
- BONDY, A.; FROST, L. *A picture's Worth: PECS and Other Visual Communication Strategies in Autism*. Bethesda: Woodbine House, 2002. ISBN 0-933149-96-4.
- BONDY, A.; FROST, L. *Vizuální komunikační strategie v autismu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-2053-1.
- BRAGDON, A.; GAMON, D. *Když mozek pracuje jinak*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-066-6.
- BRYCHNÁČOVÁ, E.; ZAHRADNÍKOVÁ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání: příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: VÚP, 2005.
- CLERCQ, H. *Mami, je to člověk, nebo zvíře? Myšlení dítěte s autismem*. Praha: Portál. 2007. ISBN 978-80-7367-235-5.
- ČADILOVÁ, V.; JÚN, H., THOROVÁ, K. a kol. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.
- ČADILOVÁ, V.; ŽAMPACHOVÁ, Z. *Strukturované učení. Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-475-5.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČÁP, J.; MERTIN, V. *Studia psychologika VII*. Praha: Univerzita Karlova, 1991. ISBN 0567-8293.
- ČERNÁ, M.; NOVOTNÝ, J.; STEJSKAL, B. aj. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-899-7.
- DEGRIECK, S. *Učím se I. Myslet a tvořit. Náměty pro výuku dětí s autismem*. Praha: Modrý klíč, 2006. ISBN 80-86980-01-4.

- FONTANA, D. *Tajemný jazyk symbolů. Názorný klíč k symbolům a jejich významům*. Praha, Litomyšl: Paseka, 1994. ISBN 80-85192-91-8.
- GILLBERG, CH.; PEETERS, T. *Autismus – zdravotní a výchovné aspekty*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-856-2.
- HADDON, M. *Podivný případ se psem*. Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-541-X.
- HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-303-X.
- HOWLIN, P. *Autismus u dospívajících a dospělých. Cesta k soběstačnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-041-0.
- HRDLIČKA, M.; KOMÁREK, V. *Dětský autismus*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- JANOVCOVÁ, Z. *Alternativní a augmentativní komunikace*. Brno: MU, 2003. ISBN 80-210-3204-9.
- JELÍNKOVÁ, M.; NETUŠIL, R. Hra a hračka v životě dítěte s autismem. In *Autismus V*: Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství: 2001, s. 4-10.
- JELÍNKOVÁ, M.; NETUŠIL, R. Problémy komunikace dětí s autismem. In *Autismus I*: Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství: 1999, s. 2-10.
- JELÍNKOVÁ, M. Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem. In *Autismus II*: Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství: 2000, s. 4-14.
- JELÍNKOVÁ, M. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-042-0.
- JEŘÁBEK, J., TUPÝ, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání upravený pro žáky s lehkým mentálním postižením. Díl I*. Praha: VÚP, 2005.
- JUDOVÁ, M. Chirofonetika - jedna z podpůrných metod léčení u autismu. In *Sborník I. Mezinárodní konference s mezinárodní účastí na téma autismus*. Praha: Septima, 1994, s. 25 – 31.
- JUNG, C. G. *Duše moderního člověka*. Atlantis, 1994. ISBN 80-7108-087-X.
- KLENKOVÁ, J. *Možnosti stimulace neverbálních a verbálních schopností vývojově postižených dětí*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-91-5.
- KNAPCOVÁ, M. Výměnný obrázkový komunikační systém. Když obrázek má cenu tisíce slov aneb jak naučit postižené děti komunikovat. *Speciální pedagogika*. 2003, roč. 13, č. 3, s. 199 – 203. ISSN 1211-2720.
- KRAUS, B. Výchova ve společenských proměnách na počátku nového století. *Pedagogika*, 2003, roč. LIII, č. 3, s. 253. ISSN 0031-3815.

- KUBOVÁ, L. *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: Tech – Market, 1996. ISBN 80-902134-1-3.
- KUBOVÁ, L. *Piktogramy, metodická příručka*. Praha: MŠMT, 1997. ISBN 80- 86114-00-7.
- KUBOVÁ, L.; PAVELOVÁ, Z.; RÁDKOVÁ, I. *Znak do řeči*. Praha: Tech – Market, 1999. ISBN 80-86114-23-6.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- LAWSON, W. *Život za sklem*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-389-5.
- LECHTA, V. a kol. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.
- LECHTA, V. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Martin: Efeta, 1995. ISBN 80-88824-18-4.
- LECHTA, V. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-572-5.
- LEJSKA, M. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.
- MAYER, R. *The picture Communication Symbols II*. Solana Beach: Mayer – Jonson Co., 1994. ISBN 92075-0838.
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. ISBN 80-7067-981-6.
- MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. Brno: Masarykova univerzita, 1994. ISBN 80-210-1009-6.
- MUSILOVÁ, M. *Případová studie jako součást pedagogické praxe*. Olomouc: UP 2003. ISBN 80-244-0749-3.
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko psychologickém kontextu*. Olomouc: UP, 2002. ISBN 80-244-0207-6.
- NELEŠOVSKÁ, A.; SPÁČILOVÁ, H., *Didaktika III*. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0598-9.
- NESNÍDALOVÁ, R. *Extrémní osamělost*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178-024-3.
- NOVOTNÁ, M.; KREMLÍČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997. ISBN 80-85937-60-3.

- NOVOTNÁ, V. Facilitační komunikace – jedna z metod edukace u autismu. In. *Sborník I. Mezinárodní konference s mezinárodní účastí na téma autismus*. Praha: Septima, 1994, s. 23 – 24.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85824-06-X.
- PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PIPEKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-010-7
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
- PŘINOSILOVÁ, D. *Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi*. Brno: Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-210-1595-0
- RICHMAN, S. *Výchova dětí s autismem. Aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-102-6.
- ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. aj. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada-Avicenum, 1997. ISBN 80-7169-512-2.
- SCHOPLER, E. *Aktivity pro děti s autismem*. Praha: Modrý klíč, 1999. ISBN 68-5623-596-6.
- SCHOPLER, E. *Příběhy dětí s autismem a příbuznými poruchami vývoje*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-202-5.
- SCHOPLER, E.; MESIBOV, B. *Autistické chování*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-133-0.
- SCHOPLER, E.; REICHLER, R.; LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-199-1.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- ŠVARCOVÁ, I. *Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy. 2. přeracované vydání*. Praha: Septima, 1997. ISBN 80-7216-030-3.
- THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
- THOROVÁ, K.; BĚLOHLÁVKOVÁ, L. *Autismus: svět přesných pravidel. Psychologie*, 2008, roč. 14, č. 4, s. 31. ISSN 1212-9607.

- TEPLÁ, M. *Náměty pro vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením*. Praha: MŠMT, 2001. ISBN 80-86114-39-02.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-678-0.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese. Rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- VÁGNEROVÁ, M.; HADJ-MOSSOVÁ, Z. *Psychologie hendikapu*. Liberec: TU, 1997. ISBN 80-7083-208-8.
- VALENTA, M.; MÜLLER, O. *Psychopedie*. Praha: Parta, 2004. ISBN 80-7320-063-5
- VERMEULEN, P. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1600-3.
- VÍTKOVÁ, M. a ed. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-9.
- VÍTKOVÁ, M. a ed. *Integrativní speciální pedagogika integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- VÍTKOVÁ, M.; POLÁŠKOVÁ, D. *Podpora vzdělávání dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením I*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2001.
- VOCILKA, M. *Autismus*. Praha: Tech – Market, 1996. ISBN 56-2846-392-8.
- VOCILKA, M. *Výchova a vzdělávání autistických dětí*. Praha: Septima, 1994. ISBN 80-85801-33-7.
- VOCILKA, M. Využití terapie pevného sevření u autismu. In *Sborník I. Mezinárodní konference s mezinárodní účastí na téma autismus*. Praha: Septima, 1994, s. 18 – 20.
- VYBÍRAL, Z. *Psychologie komunikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-998-4.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství, 1999. ISBN 80-85866-33-1.
- SOVÁK, M. *Logopedie předškolního věku*. Praha: SPN, 1984. 0-72-19/3.
- SOVÁK, M. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1980. 14-072-86.
- Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání MŠMT, č. 561/2004 Sb.
- Základní škola Zahrádka, kol. autorů: *Rettův syndrom. Diagnostika. Genetika. Terapie. Praxe*. Praha: Občanské sdružení RETT COMMUNITY, 2005. ISBN 80-239-5774-0.
- ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-544-X

Vyhláška MŠMT ČR č. 127/1997 Sb.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb.

Internetové odkazy:

Autismus – o autismu [online], [cit. 20. ledna 2009]. Dostupný z WWW:
<http://www.autismus.cz>.

Apla [online]. Asociace pomáhající lidem s autismem [cit. 20. ledna 2009]. Dostupný z WWW: <http://www.brno.apla.cz>.

Autistik [online]. Občanské sdružení Autistik [cit. 12. prosince 2008]. Dostupný z WWW:
<http://www.volny.cz/autistik>.

Centrum pro alternativní a augmentativní komunikaci [online]. Sdružení pro alternativní a augmentativní komunikaci [cit. 23. února 2008]. Dostupný z WWW:
<http://www.alternativnikomunikace.cz/saak/>.

VI. Seznam příloh

Příloha č. 1: Doslovné chápání. Příklady

Příloha č. 2: Vizuální znázornění příznaků autismu

Příloha č. 3: Porovnání světového klasifikačního systému MKN 10 s americkým DSM IV

Příloha č. 4: Fotografie pomůcek a vybavení v autistické třídě

Obrázek č. 1, 2: Pracovní koutky

Obrázek č. 3, 4: Piktogramové rozvrhy

Obrázek č. 5, 6, 7, 8: Strukturované krabičky se zalaminovanými obrázky

Obrázek č. 9: Rodina a procesuální schéma mytí rukou

Obrázek č. 10: Procesuální schéma přípravy svačiny

Obrázek č. 11, 12: Čtení – práce v sešitech

Obrázek č. 13, 14: Globální čtení

Obrázek č. 15 až 20: Globální čtení a nácvik porozumění

Příloha č. 5: Alternativní komunikační systémy

- a) Makaton
- b) Bliss
- c) Piktogramy
- d) VOKS
- e) Globální čtení

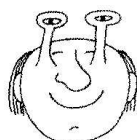
Příloha č. 6: Zaznamenání rozhovoru

Příloha č. 7: Formuláře k zjišťování pokroků v oblasti porozumění

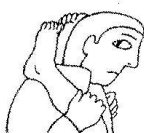
Příloha č. 8: Všeobecný plán vyšetření

Příloha č. 1: Doslovné chápání. Příklady

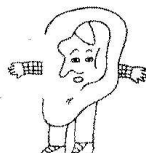
Zdroj: Thorová 2006



(a) Oči na stopkách.



(b) Nohy na ramenou.



(c) Byl jedna velké ucho.



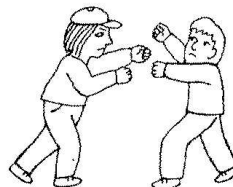
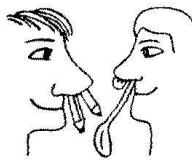
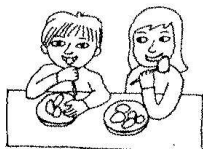
(d) Má to na jazyku.



(e) Ven nemůžu, táta mne dokopal dělat úkoly.



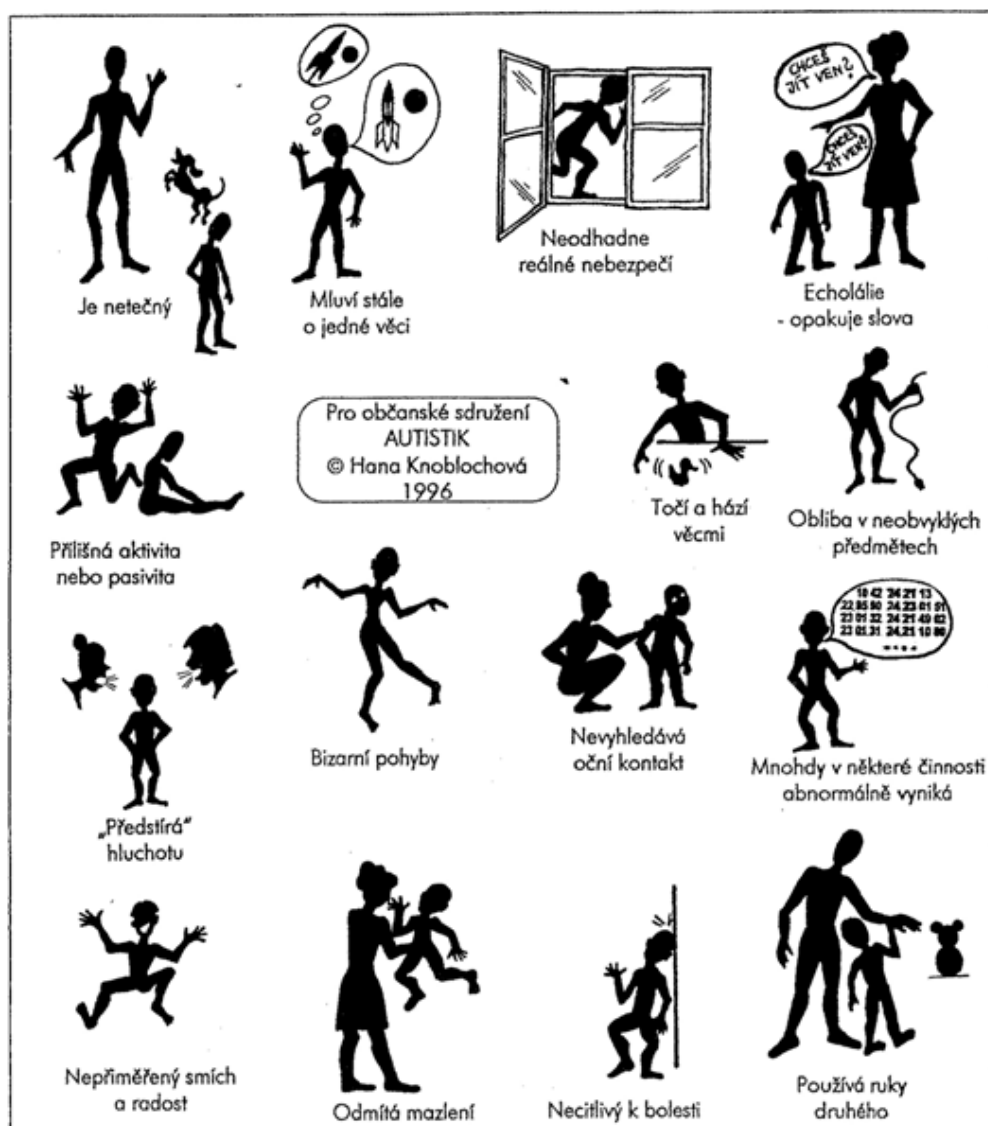
(f) Fotbal hrát nepůjde, je připoután na lůžko.



(g) Podle obrázků vysvětlí větu „Dali jsme si do nosu.“

Příloha č. 2: Vizuální znázornění příznaků autismu

Zdroj: Sdružení Autistik, Praha



Příloha č. 3: Porovnání světového klasifikačního systému MKN-10 s americkým
DSM – IV

Zdroj: Thorová 2006

MKN-10	DSM-IV
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dětský autismus (F84.0) ▪ Rettův syndrom (F84.2) ▪ Jiná dezintegrační porucha v dětství (F84.3) ▪ Aspergův syndrom (F84.5) ▪ Atypický autismus (F84.1) ▪ Jiné pervazivní vývojové poruchy (F84.8) ▪ Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (F84.9) ▪ Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby (F84.4) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Autistická porucha (<i>Autistic Disorder</i>) ▪ Rettův syndrom (<i>Rett's Syndrome</i>)[^] ▪ Dětská dezintegrační porucha (<i>Childhood Disintegrative Disorder</i>) ▪ Aspergerova porucha (<i>Asperger Disorder</i>) ▪ Pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (<i>Pervasive Developmental Disorder Not Otherwise Specified – PDD-NOS</i>) ▪ Není ekvivalent

Příloha č. 4: Fotografie pomůcek a vybavení v autistické třídě



Obr. 1 Pracovní koutek



Obr. 2 Pracovní koutek



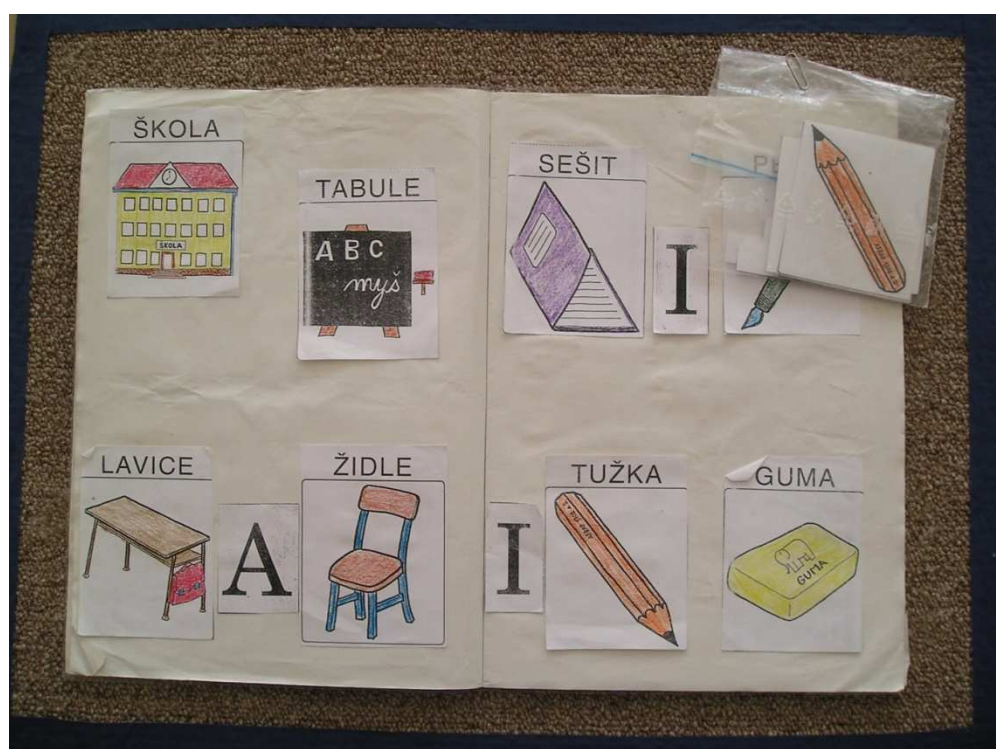
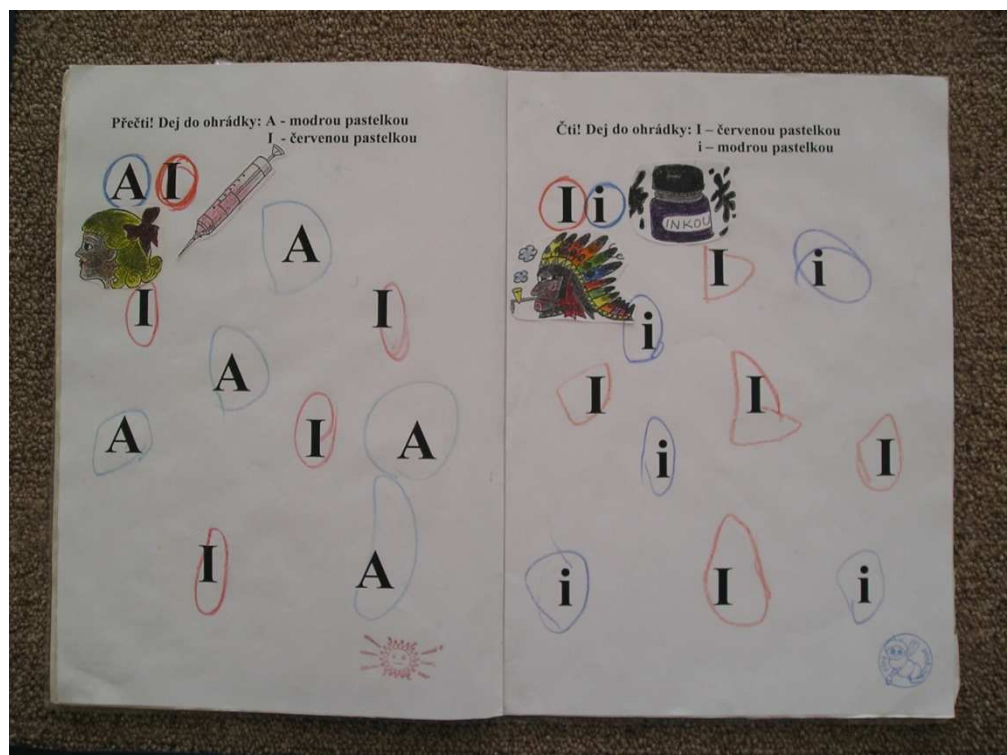
Obr. 3 Piktogramové rozvrhy



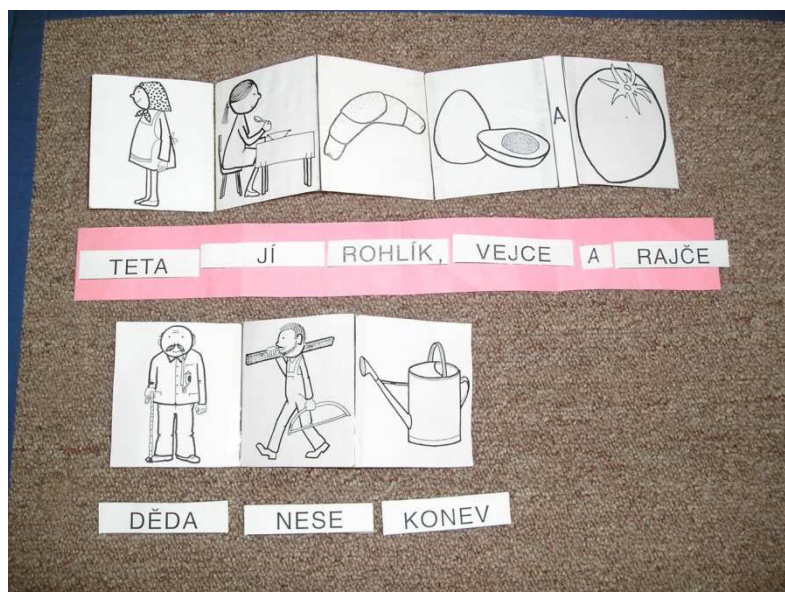
Obr. 4 Piktogramové rozvrhy



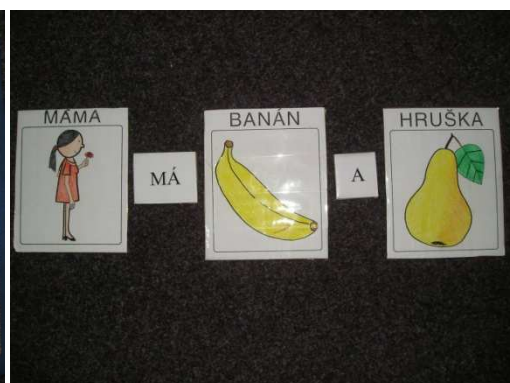
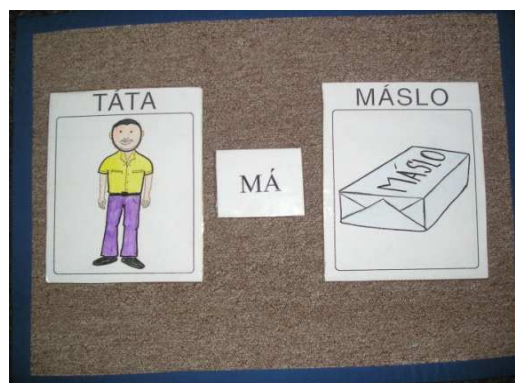
Obr .5, 6, 7 a 8 Strukturované krabičky (zalamované obrázky)



Obr. 11 a 12 Čtení – práce v sešitech



Obr. 13 a 14 Globální čtení















Obr. 15, 16, 17, 18, 19, 20 Globální čtení a nácvik porozumění
Zdroj: ZŠS Rychnov nad Kněžnou

Příloha č. 5: Alternativní komunikační systémy

a) Makaton – symboly

Zdroj: Kubová 1996

matka/ maminka		zdravotní sestra	
otec/ tatínek		lékař	
bratr (1) (počáteční písmeno jména uved'te do kroužku		nápoj	
bratr (2)		hrnek	
sestra (1) (počáteční písmeno jména uved'te do kroužku		sušenka	
sestra (2)		večeře	

b) Bliss

Zdroj: Kubová 1996



c) Piktogramy

Zdroj: ZŠS Rychnov nad Kněžnou



d) VOKS

Zdroj: ZŠS Rychnov nad Kněžnou



e) Globální čtení

Zdroj: ZŠS Rychnov nad Kněžnou



Příloha č. 6: Zaznamenání rozhovoru chlapce s Aspergerovým syndromem s cizím mužem (Roman)

Zdroj: ZŠS Rychnov nad Kněžnou

Na vycházce v parku potkáme neznámého pána. Roman spontánně muže osloví a dál vede rozhovor:

„Ahoj, jak se máš?“

„Kolik ti je let? Já myslím, že osmdesát, protože Broňovi je také osmdesát a má stejné vousy.“

„Co budeš dělat 30. 6. v 8 hod. ráno? Já půjdu pro vysvědčení a v 8. 45 pojedeme s babičkou na krev.“

„Máš Delisu?“ (tzn. sušenku)

„Já mám Delisu k svačině. Ta mi zvedne náladu.“

„Ahoj. Mám tě rád.“

Příloha č. 7: Formulář k zjišťování pokroků v oblasti porozumění

Zdroj: Degrieck 2006; ZŠS Rychnov nad Kněžnou

Výuková oblast: porozumění řeči
 Dlouhodobý cíl: zvyšovat porozumění
 Krátkodobý cíl: rozumět jednoduchým pokynům
 Datum: 3. 9. 2008
 Žák: Iva
 Učitel: Y. Pecháčková
 Popis aktivity: *ukládání maldarů a pravidel po svazcích.*

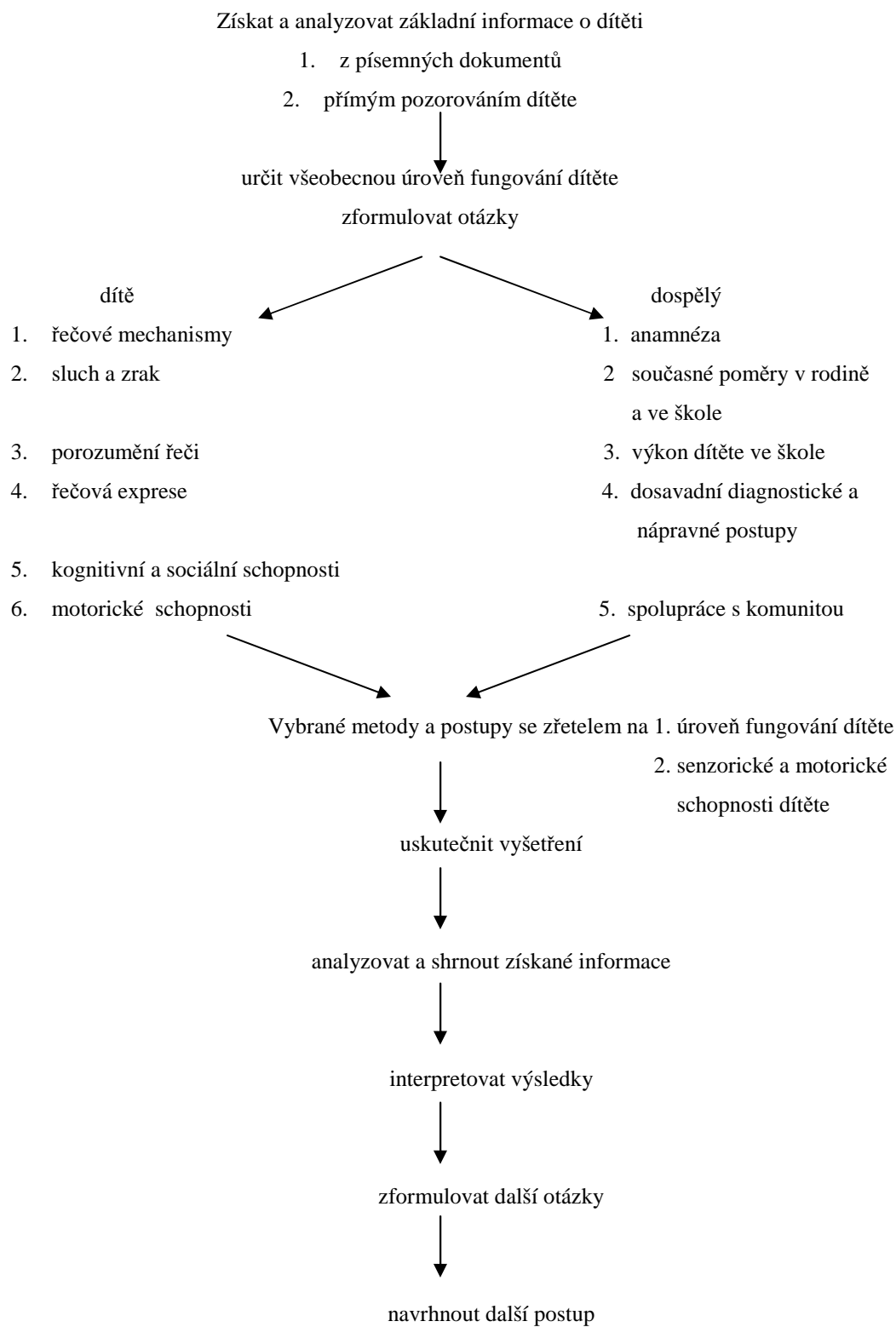
Datum	Fyzická pomoc	Předvedení	Pomoc gesty	Slovní pomoc	Nezávislost
	+	+	+	+	
4. 9. 2008	+	+	+	+	
5. 9. 2008	+	+	+	+	
6. 9. 2008	+	+	+	+	
7. 9. 2008	—	—	+	+	
10. 9. 2008	+	—	+	+	
11. 9. 2008	—	—	+	+	
12. 9. 2008	—	—	+	+	
15. 9. 2008	+	+	+	+	
16. 9. 2008	+	+	+	+	

Výuková oblast: porozumění řeči
 Dlouhodobý cíl: zvyšovat porozumění
 Krátkodobý cíl: rozumět jednoduchým pokynům
 Datum: 3. 9. 2008
 Žák: Jiří
 Učitel: Y. Pecháčková
 Popis aktivity: *vytáhnutí pinů a přestavení (číslem) pastelek*

Datum	Fyzická pomoc	Předvedení	Pomoc gesty	Slovní pomoc	Nezávislost
	+	+	+	+	
15. 9. 2008	+	—	+	+	
16. 9. 2008	+	—	+	+	
17. 9. 2008	+	—	+	—	
18. 9. 2008	—	—	+	—	
19. 9. 2008	—	—	+	—	
22. 9. 2008	+	+	+	+	
23. 9. 2008	—	—	+	+	
24. 9. 2008	—	—	+	—	
25. 9. 2008	—	—	+	—	

Příloha č. 8: Všeobecný plán vyšetření.

Zdroj: Miller, 1981. In Lechta 2003, s. 85.



Souhlasím se zapůjčováním mé rigorózní práce ke studijním účelům. Žádám, aby citace byly uváděny způsobem užívaným ve vědeckých pracích a aby se vypůjčovatelé řádně zapsali do příslušného seznamu.

Dne.....

Podpis.....

Pořadové číslo	Jméno čtenáře	č. ISIC karty	Bydliště	Datum